

# INTRODUCTION

L'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation de communication humaine. L'enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d'échange communicationnel : enseigner c'est mettre en contact, par le fait même, des systèmes linguistiques et les variables de la situation touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général. On se met à apprendre une langue, on l'acquiert et on la pratique dans un contexte biologique, biographique et historique.

Dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère, en milieu scolaire, l'influence de la langue maternelle de l'apprenant sur la langue apprise est très forte ; tout au contraire, elle est d'une importance primordiale en ce sens qu'elle joue un rôle important sur les problèmes de sémantique, de syntaxe et de pragmatique. L'apprenant, durant cette phase d'apprentissage de la langue étrangère se livre à des stratégies et des opérations linguistiques et applique les ressources de son raisonnement.

Selon Henriette Walter (in MARTINET, 1974), Si l'on admet qu'une langue est un instrument de communication servant à différents utilisateurs, il n'est guère surprenant que ses utilisateurs, l'emploient de manières différentes.

A Praia, plusieurs langues sont en contact et chacune possède son statut. Alors, le portugais est la langue officielle, le français et l'anglais sont les langues étrangères et le créole capverdien est la langue maternelle et nationale. Une grande proportion de la population capverdienne parle cette dernière langue. Elle est donc, la langue d'origine de ce pays.

D'entre les langues qui sont en contact à Praia, le français est, sans doute, celle qui m'intéresse et me préoccupe en tant que professeur de cette discipline. Cet intérêt et cette préoccupation ont déjà attiré et attirent encore l'attention de beaucoup d'autres professeurs de français. Ainsi, nous trouvons qu'il est nécessaire de présenter dans ce travail, les problèmes qui rendent difficile l'enseignement/apprentissage du français

langue étrangère (fle)<sup>1</sup> dans certaines écoles secondaires de Praia. On va voir donc, si les apprenants du fle de Praia ont beaucoup de difficultés en ce qui concerne l'apprentissage de cette langue et analyser ces problèmes parce qu'ils sont relativement en contact avec quatre langues mais à des degrés différents. C'est avec cet esprit que nous avons choisi ce thème, *LES PHENOMENES D'INTERFERENCE LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À PRAIA*.

Puisque le thème que nous allons aborder est très important, nous allons tout au long de ce travail reporter au contexte sociolinguistique des apprenants du fle à Praia, pour pouvoir arriver à la question des interférences linguistiques chez ces apprenants proprement dit.

Nous voudrions aussi, dans ce travail, être le plus concret possible. Ainsi, pour aborder ces problèmes, nous voudrions au moins essayer de montrer, d'une façon claire, le phénomène liés aux interférences linguistiques (transfert, emprunt, alternance codique, etc.) du portugais, du créole capverdien et de l'anglais dans la pratique du fle chez les apprenants créolophones.

C'est un thème très pertinent dans la mesure où nous irons avancer avec la problématique de l'enseignement/apprentissage du français dans certaines écoles secondaires de Praia. Nous irons également présenter des suggestions qui nous pensons pourront améliorer l'enseignement/apprentissage de la langue française dans ces écoles.

Dans un premier temps, nous allons mettre en évidence la réalité sociolinguistique de Praia. Ici nous allons parler des langues en contact, de leurs statuts et de leurs domaines d'emploi dans les écoles secondaires.

Ensuite, nous aborderons l'enseignement du fle à Praia tout en soulignant les difficultés des apprenants aussi bien que celles des enseignants dans la pratique de la langue française. Ainsi, nous allons montrer le fonctionnement des écoles abordées et leurs problèmes concernant l'enseignement / apprentissage du fle.

---

<sup>1</sup> Dorénavant nous adopterons ce terminologie pour tout ce travail

Pour mieux comprendre la réalité, le fonctionnement et les problèmes de ces établissements, au niveau de l'enseignement/apprentissage du fle, des enquêtes ont été menées, une auprès des apprenants et une autre auprès des professeurs. Des interviews ont été aussi faites auprès des professeurs et des observations de cours (6 cours) ; des participations effectives à des réunions de coordination (4 réunions) ont été aussi nécessaires et utiles.

Ainsi **280** élèves ont répondu à **24** questions (10 élèves de chaque niveau<sup>2</sup> et 60 élèves de chaque établissement) : Lycée Domingos Ramos, École Secondaire de Palmarejo, École Secondaire Cesaltina Ramos, École Secondaire Cônego Jacinto et École Secondaire Amor de Deus. **20** professeurs de ces mêmes écoles ont également répondu à **25** questions (4 professeurs dans 3 écoles, 5 dans une et 3 dans une autre).

Finalement, nous allons donc, entrer dans le thème proprement dit en montrant le phénomène d'interférences linguistiques chez les apprenants de Praia en relevant les types et les origines des interférences et suggérer une façon différente d'enseigner et d'apprendre la langue française.

Nous envisageons dans ce travail, de nous baser sur l'hypothèse de départ, pour montrer que des interférences des apprenants sont d'une part liées, à l'influence du créole, langue maternelle, et du portugais langue seconde de l'apprenant, mais aussi à d'autres faits qui seront relevés dans le recueil, qui nous aideront à mieux comprendre l'origine de ces interférences. Le résultat de l'analyse et de l'interprétation de ces interférences sera mis à profit pour trouver des solutions efficaces capables d'améliorer l'enseignement/apprentissage du fle au Cap-Vert.

---

<sup>2</sup> Les niveaux dans l'enseignement secondaire sont répartis comme suit :

1<sup>er</sup> cycle: 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années

2<sup>e</sup> cycle: 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années

3<sup>e</sup> cycle : 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années

# **PREMIÈRE PARTIE :**

## **PRÉSENTATION DU THÈME, ABORDAGE THÉORIQUE ET ASPECTS GÉNÉRAUX DE LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE À PRAIA**

### **1. PRÉSENTATION DU THÈME**

Ce présent travail présentera aux professeurs, aux élèves et aux écoles secondaires en général, les principaux problèmes concernant l'apprentissage du fle dans diverses écoles secondaires de la ville de Praia. Il consiste à analyser des enquêtes réalisées auprès des élèves et des professeurs de français des écoles en question, mais aussi à présenter un abordage théorique de quelques auteurs concernant les phénomènes d'interférence linguistique au niveau de l'apprentissage du fle.

De l'importance que nous attribuons à l'apprentissage du fle, nous sommes obligés de travailler la problématique de cet apprentissage. Ainsi, nous avons choisi comme thème ***LES PHENOMENES D'INTERFERENCE LINGUISTIQUE DANS L'ENSEI-GNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À PRAIA.***

Ce problème nous préoccupe, particulièrement, en tant que professeur. C'est dans ce sens que nous voudrions présenter ce travail parce que nous pensons que l'école, en tant qu'instrument pédagogique, peut donner sa contribution. Ainsi, les élèves de fle et les professeurs de fle, donneront aussi leur contribution dans ce contexte qui est un projet très ambitieux touchant un domaine très important – l'apprentissage du fle.

Cinq écoles ont été choisies, à savoir le lycée Domingos Ramos, l'École Secondaire de Palmarejo, l'École Secondaire Cesaltina Ramos, l'École Secondaire Cônego Jacinto et l'École Secondaire Amor de Deus. Nous avons choisi ces établissements scolaires parce qu'on y retrouve tous les niveaux<sup>3</sup> de français.

D'un côté ce travail a pour but présenter aux élèves, aux professeurs de français, au centre d'études françaises, au Ministère de l'Education et à la mission française des suggestions valables qui pourront améliorer l'apprentissage du fle au niveau national et au niveau des écoles secondaires à Praia en particulier.

D'un autre côté, il permet de faire un travail de fond auprès des apprenants aussi bien que des enseignants, de façon à mettre en évidence de façon distincte les problèmes d'interférences linguistiques et trouver des solutions possibles.

Ainsi, il va falloir faire un abordage théorique du thème et après entrer dans le développement proprement dit. On pourra donc voir ce que pensent certains linguistes par rapport aux phénomènes d'interférence linguistique et faire une étude comparée avec la situation des apprenants de Praia.

## **2. ABORDAGE THÉORIQUE**

Il nous semble nécessaire de présenter le cadre théorique. On ne peut pas présenter le thème sans définir ce concept et montrer les différences qu'il y a avec

---

<sup>3</sup> En fonction du choix (en parité avec l'anglais), l'apprentissage du fle dans les établissements secondaires est réparti par niveaux (qui correspondent à des années d'études).

d'autres auteurs notions plus ou moins voisines, telles que le phénomène des transferts linguistiques, les emprunts ou les alternances codiques. Ainsi, on peut prendre comme référence la théorie de certains sociolinguistes qui abordent ce thème dans un contexte plus vaste mais qui a dans une certaine mesure aussi, a similitude avec la réalité sociolinguistique de Praia.

Hamers et Blanc défendent l'idée que : «pour un état psychologique d'un individu qui a accès, à plus d'un code linguistique, le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimension d'ordre psychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique ». On peut comparer cette analyse avec le cas concret de Praia où les gens sont en contact avec plusieurs langues.

Dans son œuvre *Sociolinguistique, concepts de bases*, Marie Louise Moreau déclare que Weinreich est le premier linguiste à utiliser l'expression *Contact de langues*. Pour ce linguiste, il y a contact de langues quand un individu possède plus d'un code linguistique. Ce contact de langues influence le comportement psychologique de l'individu, parce qu'il en maîtrise plus une que l'autre.

Weinreich publie en 1953 *Languages in contact* pour mettre en évidence le contact de langue, le bilinguisme, l'interférence, le plurilinguisme et la variation. Il veut montrer que plus grande est la différence entre les langues, plus fortes sont les formes et les agencements incompatibles entre eux, plus grands sont les problèmes d'apprentissage.

C'est dans cette ligne d'idée que Joshua Fishman critique le concept que les langues différentes appartiennent à des communautés différentes. Il défend l'existence de diglossie. Pour lui, on a diglossie chaque fois que se manifeste une répartition fonctionnelle des usages entre deux langues ou deux formes d'une même langue ().

C'est aussi un cas comparable à ce qui se passe à Praia parce qu'il y a des gens qui parlent plusieurs langues (le créole, le portugais, le français et l'anglais).

Elisabeth Séchas, dans son œuvre *l'enfant bilingue* montre des situations où un individu parle deux langues couramment et dont la langue maternelle continue à exercer une influence sur la prononciation de la langue étrangère. C'est le cas des

élèves à Praia. Ils parlent couramment le créole capverdien et quand ils sont en contact avec le français on note des marques du créole.

Pour Louis-Jean Calvet, dans son œuvre *La Sociolinguistique*, un des objets d'étude de la sociolinguistique c'est le fait qu'on est dans un monde plurilingue et que les langues sont constamment en contact.

Pour Ferdinand de Saussure, fondateur généralement reconnu de la linguistique moderne, dans son œuvre *Corso de Linguística Geral*, en analysant la question des phénomènes linguistiques, il semble nécessaire de souligner que le plus important pour l'étude des langues est sa diversité. Il veut donc montrer qu'il y a des différences linguistiques qui peuvent apparaître quand, par exemple, on quitte un pays pour aller dans un autre, ou même d'une province ou d'une ville à une autre. Si les divergences, concernant le temps, peuvent échapper aux yeux de l'observateur, les divergences dans l'espace elles sont plus visibles. Il affirme que ce phénomène arrive même chez les « sauvages » quand ils sont en contact avec d'autres tribus qui parlent d'autres langues. Ce linguiste défend également que la langue est avant tout, une partie déterminante et essentielle du langage. Elle est en même temps un produit social du langage mais aussi individuel (la parole). Le langage est multiforme et hétéroclite ; il comprend des aspects physiques, physiologiques et psychiques, individuels et sociaux. Il définit la langue comme un système qui permet d'interpréter une parole dans une communauté donnée. Elle n'est pas observable directement. L'un des premiers à examiner la syntaxe du français parlé, Emile Benveniste, avec son équipe de recherche, a pu identifier un grand nombre de structures et de phénomènes qui se manifeste à l'oral lesquels nous comptons présenter tout dans le développement de notre travail.

Cet abordage nous fait croire qu'il y a des points communs entre ces auteurs, ou bien, ils défendent tous qu'il y a contact de langues et que ces langues en contact exercent des influences les sur une sur les autres.

Dans ce travail, nous voudrions bien suivre cette ligne pour confronter ce fait avec le contexte du Cap-Vert et plus concrètement avec celui de Praia, où les élèves sont en contact avec plusieurs langues (surtout le créole capverdien, le portugais, le français et l'anglais) et ces langues influent dans l'apprentissage du français aux écoles secondaires et plus concrètement à Praia.

### **3. LOCALISATION DE PRAIA DANS LE CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE DU CAP- VERT**

La ville de Praia est localisée dans la partie sud de l'île de Santiago, entre les latitudes 14° 53', 15° 04' Nord et longitudes 23° 28' 23° 43' à l'Ouest de Greenwich. Limité au Nord et à l'Est par la commune de São Domingos, à l'Ouest par celle de Ribeira Grande de Santiago. La Municipalité de Praia englobe une région de 258,1 km<sup>2</sup>, correspondant à 7% du territoire national et à 23% de l'île.

C'est la plus grande municipalité et la plus grande ville de l'île de Santiago aussi bien que du Cap-Vert, avec approximativement 104.953 habitants, 50183 du sexe masculin et 54.770 du sexe féminin.

La ville de Praia est divisée en trois paroisses, celle de « Nossa Senhora da Graça » avec 97 .240 habitants, « Sagrado Nome de Jesus » avec 2.983 habitants et « São João Baptista » avec 4.730 habitants. Il faut signaler que la paroisse de « Nossa Senhora da Graça » concentre le plus grand nombre de population parmi les municipalités.

Praia est la capitale du Cap-Vert. C'est le plus grand centre populationnel du pays. Le contact de langue se fait donc à l'école et en dehors de ce milieu. Il y a la possibilité d'avoir des contacts de plusieurs langues parce qu'on y trouve des gens qui viennent des autres municipalités, des autres îles aussi bien que des étrangers (hommes d'affaires, touristes et/ou immigrants). Il existe donc la possibilité de voir apparaître des interférences linguistiques entre les personnes en contact. Notons qu'il y a le Centre Culturel Français (C. C. F.) où les personnes peuvent pratiquer le français tant à l'oral comme à l'écrit ; au contraire, à Maio, par exemple, où le contact avec cette langue se fait plutôt à l'école parce qu'il n'y a pas d'espaces francophones pour que les gens puissent pratiquer la langue française régulièrement.

La réalité du français à Praia est aussi différente de celle de S. Miguel par exemple, pour les mêmes raisons observées pour l'île de Maio.



#### **4. LES ASPECTS SOCIOCULTURELS ET SOCIOLINGUISTIQUES À PRAIA**

En analysant la situation socioculturelle et sociolinguistique à Praia, il est important de prendre en considération plusieurs facteurs tels que le niveau de vie des populations, le type d'information qu'ont ces populations et plus précisément les élèves, les espaces culturels existants et le degré de fréquentation de ces espaces par les élèves. Il est aussi nécessaire de voir un peu l'histoire de la découverte de l'archipel.

Pour commencer, on peut dire qu'à Praia, il existe un mélange économique, culturel et linguistique puisqu'il s'agit de la capitale du Cap-Vert et de la plus grande municipalité de ce pays. On y retrouve des gens de toutes les municipalités capverdiennes, de toutes les îles de l'archipel aussi bien que d'autres pays. Il y a donc, plusieurs niveaux de vie. Il y a ceux qui sont aisés, mais par contre il y a d'autres qui ont beaucoup de problèmes y compris les étudiants. Les élèves issus de milieux aisés sont donc mieux informés et par conséquent, ils ont plus de possibilités et de chance de réussite scolaire.

En ce qui concerne l'information, on peut dire qu'avec l'évolution de la communication à Praia, on peut noter que les gens de cette municipalité sont très bien informés. Il y existe plusieurs radios dont l'émission et la diffusion couvrent presque toute la population de cette municipalité. Ainsi il y a la radio nationale (Radio de Cabo Verde) et de plus en plus de radios privées : Praia FM ; Creoula FM ; Radio Voz di ponta d'Agua ; Radio Educativa. Remarquons aussi l'existence de chaînes internationales telles que RFI (Radio France International) et RDP Africa (Radio de Difusão Portuguesa). Au niveau national, il existe aussi d'autres radios comme par exemple, la Radio Nova (à Mindelo - S. Vicente) et la Radio Mosteiros FM (à Mosteiros - Fogo) qui transmettent leur émission et qui couvrent aussi toute la municipalité de Praia. Les informations sont aussi disponibles au niveau de la télévision. Ainsi, il existe un ensemble de quatre chaînes de télévision : la télévision nationale (Televisão de Cabo Verde) ; TV5 (chaîne française) ; RTP Africa et SIC (chaînes portugaises) et TV Record (chaîne brésilienne).

Malgré l'existence de chaînes de télévision et de radio francophones, la population s'en sert très peu ou n'en fait pas un usage adéquat. Elle profite essentiellement des informations diffusées en portugais et en langue maternelle et non pas en français. C'est-à-dire que les gens de cette municipalité sont plus en contact avec la langue portugaise ou capverdienne qu'avec la langue française. Les radios transmettent beaucoup de musique en créole capverdien, en anglais, en portugais et parfois en français, à l'exception de RFI parce qu'il s'agit d'une radio française. A la télévision nous rencontrons le même état de choses. Les films qu'on regarde à la télévision sont plutôt en anglais avec, la plus part du temps, des sous-titres en portugais ; la télévision nationale a pris l'initiative maintenant de transmettre des films, des musiques, des cours de français, des pièces de théâtre, en français.

Par rapport aux espaces culturels, il y a à Praia des endroits où on peut réaliser des activités culturelles. Par exemple l'Auditorium National, le Palais de la Culture, le « Parc 5 de Julho », le Centre Culturel Français (C. C. F), entre autres. Ces activités sont faites en créole capverdien et parfois en portugais et très rarement en français. Le C. C. F. est le seul endroit où sont réalisées des activités en français. Les personnes ou les élèves n'ont pas l'opportunité d'être régulièrement en contact avec le français et ainsi d'avoir une pratique courante.

Pour la compréhension de la situation sociolinguistique à Praia, il est nécessaire de comprendre l'histoire de la découverte et du peuplement des îles du Cap-Vert. Il est probable que les îles du Cap-Vert soient inhabitées lorsque les Portugais y abordèrent en 1456. Cependant, il n'est pas certain que ce soient vraiment les Portugais qui les aient découvertes. Des historiens croient que cette découverte est plutôt due à des navigateurs vénitiens et génois. On sait aussi que ces îles avaient été fréquentées depuis longtemps par des pêcheurs sénégalais. D'autres disent qu'en 1460, l'archipel encore inhabité, a été peuplé par un groupe de portugais et une majorité d'esclaves africains venus de la Guinée-Bissau et de la Sené-Gambie.

Alors, se fondant sur la première ou la deuxième affirmations, on est sûr que la population capverdienne est majoritairement issue d'un mélange d'Africains et d'Européens.. La moitié des Capverdiens est concentrée sur l'île de Santiago et sur l'île de São Vicente. C'est en 1460 que le navigateur Diogo Gomes prit possession de l'archipel au nom du Portugal, qui devient domaine de la Couronne, après que les droits

portugais sur les îles soient consacrés, en 1494. L'archipel servait d'abord de terre d'escales pour les navires portugais en route vers le Brésil. Puis il devint un important centre de la traite des Noirs vers l'Amérique, car le commerce des esclaves d'Afrique Occidentale vers le Nouveau Monde transitait surtout par le Cap-Vert. De plus, les colons portugais de l'archipel faisaient venir leurs propres esclaves du continent africain pour les faire travailler dans les plantations. C'est à cette époque que s'est constitué le créole capverdien parce que la communication entre les gens était difficile parce que ces hommes venus de l'Afrique et du Portugal appartenaient à des groupes linguistiques différents. Du contact du portugais avec des langues africaines, est né donc le créole capverdien, la langue la plus parlée au Cap-Vert. Avec 80 % de métis, les descendants des anciens esclaves africains et des colonisateurs européens; le pays ne compte qu'avec 2 % de Blancs dans sa population. Tout cet historique a pour objectif de retracer les aspects sociolinguistiques au Cap-Vert en général et à Praia en particulier.

Pour réellement mettre en évidence les aspects sociolinguistiques, on peut considérer qu'il y a une certaine spécificité du créole capverdien par rapport au portugais et au français en ce qui concerne les verbes. Les verbes en créole capverdien ne portent pas de désinence. Les sujets des verbes servent à identifier les personnes grammaticales dans un discours. En prenant par exemple le verbe *fla* en créole capverdien qui veut dire *dizer* en portugais et *dire* en français, on peut le conjuguer tant en capverdien, en portugais comme en français pour prouver ce manque de désinence. Voyons le tableau ci-dessous :

**Tableau n° 1**

**Conjugaison du verbe *dire* en français, *fla* en capverdien et *dizer* en portugais.**

Créole capverdien	Portugais	français
N' fla	Eu digo	Je dis
bu fla	Tu dizes	Tu dis
el fla	Ele/ela diz	Il/elle dit
nu fla	Nós dizemos	Nous disons
nhos fla	Vós dezeis	Vous dites
ês fla	Eles/elas dizem	Ils/elles disent

En analysant le tableau, nous avons constaté qu'en capverdien, le pronom sujet change, mais le verbe reste invariable à toutes les personnes, comme en anglais. En portugais, l'emploi des pronoms est facultatif, les terminaisons indiquant les personnes ; en français les pronoms sujets comme les verbes changent.

On peut se poser la question «pourquoi cette analyse ?» La réponse c'est que toutes ces variations ont des répercussions sur l'apprentissage des langues en général et du fle en particulier. Les élèves habitués à conjuguer les verbes en créole capverdien, selon la syntaxe créole, ont tendance à faire la même chose en français. En créole capverdien, seulement les pronoms sujets changent. Ces élèves ne prennent pas attention aux terminaisons verbales, ce qui peut occasionner des constructions comme par exemple: *\*je dis, \*tu dis, \*il dis* ou *\*je va, \*tu va, \*il va*, entre autres.

Concernant les emprunts<sup>4</sup>, on les emploie quand on est natif d'une langue et qu'on s'exprime dans une autre. Chez nous, les capverdiens, par exemple, on les emploie quand on s'exprime en portugais, en employant des mots ou des accents créoles, et en français en employant des mots ou des accents créoles et portugais. Les mêmes processus se retrouvent chez les natifs des autres langues latines. La proximité entre ces langues d'origine romane peut expliquer en quelques sortes ces phénomènes. Ces phénomènes se reflètent dans la pratique linguistique des élèves de Praia qui sont en contact avec deux langues essentiellement, le portugais et le créole capverdien.

Si on prend en considération des caractéristiques du créole capverdien et du portugais, il y a une plus grande régularité dans ces phénomènes d'emprunts parce que les élèves utilisent dans leur pratique du créole beaucoup de mots en portugais. L'histoire de la découverte et du peuplement des îles mentionnée ci-dessus peut expliquer ces phénomènes parce que pendant l'époque coloniale on obligeait les gens à parler en portugais, par exemple, aux élèves, pendant la pause. Avec l'indépendance du Cap-Vert, le créole a commencé à gagner sa place, mais quand même on trouvait des familles, appartenant à la haute société, qui ne parlaient qu'en portugais. Quelle est la place du français dans ce contexte ?

---

<sup>4</sup> Nous reviendrons sur cette notion dans le chapitre 3 avec plus de détails.

Le portugais, par exemple, il y a quelques années, était parlé par ceux qui le dominaient (les hommes politiques, les chefs de services, les prêtres, les professeurs, entre autres) quand ils s'adressaient aux personnels de l'administration publique, aux professeurs, etc. Maintenant cela a changé parce que l'on parle plus le créole que le portugais. C'est le cas par exemple dans les endroits publics.

La langue portugaise est seulement parlée quand il s'agit d'entretiens à un plus haut niveau. Les réceptionnistes de services publics, par exemple, quand ils parlent au téléphone, normalement le font en portugais. Mais dès qu'il s'agit de personnes qu'ils connaissent, ils commencent à parler en créole. À l'école il y a aussi cette force du créole qui gagne du terrain, par rapport au portugais. Pendant la récréation par exemple, la communication entre les élèves se fait en créole. Même dans la salle quand ils travaillent en groupe. En tant que professeurs de fle, nous avons pu constater qu'ils parlent en créole et qu'ils écrivent en français. Sur la place publique quand on fait des animations culturelles, la langue de communication est le créole. Maintenant à Praia, on a accès à des radios qui présentent leurs programmes seulement en capverdien. C'est le cas par exemple de Praia FM, Creola FM, Radio Voz di Ponta D'Agua, et Mosteiros FM. Les apprenants capverdiens écoutent très régulièrement ces radios créolophones, réduisant les opportunités d'écoute de chaînes francophones et par là même ils réduisent les contacts avec le français hors des cours de français.

Il y a d'autres facteurs qui rendent difficile la pratique de la langue française. C'est le cas des apprenants qui habitent dans les milieux éloignés et qui n'écoutent pas et qui ne parlent pas la langue française. Pour conclure, le milieu socioculturel des apprenants influence fortement l'acquisition d'une langue étrangère. Des élèves, dont les parents parlent le français et qui ont accès à l'Internet, à la radio, à la télévision ou à d'autres moyens d'information, ont plus de possibilités d'apprendre le français ou n'importe quelle autre langue étrangère que ceux qui ne l'apprennent qu'à l'école.

## 5. LES LANGUES EN CONTACT ET LEURS STATUTS

La problématique d'étude des langues dans une communauté linguistique est très complexe surtout dans les régions où on peut trouver plusieurs langues en contact avec des statuts différents. Dans cet esprit, l'étude et la compréhension des différents points qui composent la culture d'un peuple sont des aspects très importants à tenir en compte pour maîtriser la langue dont on est intéressée, le français dans ce cas. C'est ainsi que nous voulons présenter, dans ce travail de recherche, une réflexion sur la situation de contact de langues à Praia tout en montrant l'évolution, le développement et la place de l'apprentissage de la langue française, dû l'importance qu'on donne à l'apprentissage du français au Cap-Vert, et surtout aux écoles secondaires.

Louis-Jean Calvet dit qu'il y a dans le monde entier un total de 4 à 5. 000 langues différentes en 150 pays à peu près. Pour ce linguiste, le monde est donc plurilingue ce qui fait que les langues sont constamment en contact. Selon lui, ce contact, dont le résultat est l'un des premiers objets d'étude de la sociolinguistique, peut être fait chez l'individu bilingue ou en situation d'acquisition ou alors dans une communauté.

Weinreich<sup>5</sup> dit qu'il y a contact de langues quand ces mêmes langues sont utilisées alternativement par le même individu.

Selon Pierre Martinez, dans son œuvre «La Didactique des Langues Étrangères», *«Les langues ont des rôles, des statuts, des valeurs comme les monnaies. Il y a une économie 'd'échanges linguistiques' qu'il n'est pas indifférent de connaître, car enseigner ou apprendre une langue, c'est aussi commerce.»*

À Praia comme partout au Cap-Vert, on utilise plusieurs langues selon les situations de communication le créole capverdien (langue maternelle), le portugais (langue officielle), l'anglais et le français (langues étrangères).

---

<sup>5</sup> Uriel Weinreich *Languages in contact*, New York, 1953

## 5.1. La Langue Maternelle

Selon Martinez, on appellera langue première (L1) d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. Pour ce linguiste, premier ne signifie pas la plus utile ou la plus prestigieuse. La langue première est aussi appelée langue maternelle, quoique des sociétés existent où les contacts avec d'autres membres du groupe sont déterminants. Cette désignation a donc une valeur psychoaffective.

Langue maternelle, selon le dictionnaire de didactique des langues, est celle apprise comme premier instrument de communication, dès le plus jeune âge, et employée dans le pays d'origine du sujet parlant. (Galisson et Coste, 1976)

Le créole capverdien est la langue nationale du Cap-Vert. Il a le statut de langue maternelle parce que c'est la langue première acquise et mieux connue par les capverdiens. C'est la première acquise parce que l'on apprend dès l'enfance dans le milieu familial et naturellement apprise par les enfants. Attendu que l'on l'apprend dès l'enfance et que l'on l'utilise couramment, elle est la langue la mieux connue étant donné que les gens intériorisent bien ses règles de fonctionnement linguistique. C'est la langue la plus parlée mais non enseignée.

Presque tous les Capverdiens (nationaux) parlent le créole, une langue véhiculaire formée à partir du contact du portugais avec les différentes langues africaines. On dit véhiculaire parce qu'il n'est pas utilisé seulement au foyer familial ou à la maison. Son utilisation dépasse le cadre de vie d'une communauté linguistique et répond à un besoin social d'intercommunication entre les gens.

C'est l'un des plus vieux créoles parlés dans le monde. La proportion qui utilise le créole capverdien comme langue maternelle se monte à plus de 99 %; les immigrants arrivant au Cap-Vert, surtout des Africains et des Chinois, apprennent rapidement le créole et l'utilisent comme langue véhiculaire, puis comme langue maternelle après une génération. Le capverdien est donc une langue assimilatrice. Il est parfois utilisé par les professeurs pour se faire comprendre leurs élèves quand ils enseignent les langues étrangères en générale et le français en particulier. Cela parce que c'est plus facile pour

eux. Les politiciens, pendant les comices des campagnes électorales, s'expriment en capverdien pour mieux faire passer leurs messages. Au Parlement, au moment de la promulgation et de la publication des lois, tant le portugais comme le créole capverdien sont admis dans les débats oraux; dans les faits, beaucoup de députés utilisent le créole. Au tribunal les témoignages peuvent être en capverdien et les documents écrits en portugais. A l'administration publique on pratique la même politique. Pour des demandes orales on utilise le capverdien et pour des demandes écrites, le portugais parce qu'il s'agit d'une langue officielle.

## 5.2. La Langue Officielle

Le portugais est la langue officielle de la Guinée-Bissau, des îles São Tomé et Príncipe, de l'Angola, du Mozambique et aussi de l'archipel du Cap-Vert. Au Cap-Vert, l'utilisation de cette langue se fait plutôt à l'écrit parce que le créole commande à l'oral.

Ainsi, toutes les situations informelles de la communication, aussi bien dans la classe savante que dans la population en général, se passent en capverdien.

L'officialisation de la langue portugaise au Cap-Vert, a été concrétisée grâce à l'abolition de l'esclavage. Le portugais est donc synonyme de savoir, d'éducation et de prestige. La plus grande partie de la politique linguistique de l'État capverdien porte sur le portugais, la langue officielle du Cap-Vert. Elle est devenue aussi, la langue de l'État. De ce fait, de l'administration, du parlement de la justice, de l'éducation, du commerce, de l'enseignement, des médias et même de la religion. Ainsi, l'article 9 de la Constitution du 23 novembre 1999 (ou *Lei Constitucional n.º 1/V/99 de 23 de Novembro*) proclame le portugais comme langue officielle de la République du Cap-Vert.

Le portugais a, jusqu'à présent, un statut formel. Il est la langue apprise par des chaînes de communication formelle – à l'école par exemple. La législation capverdienne envisage qu'on doit l'employer dans des divers secteurs administratifs ou commerciaux, à l'église, à l'école et par des médias. Si à l'écrit ces orientations sont respectées, à l'oral on remarque une domination de plus en plus importante du créole capverdien dans les domaines réservés au portugais. À l'école on utilise le portugais à l'écrit et à l'oral.



À l'église le portugais est utilisé conjointement avec le créole capverdien et celui-ci essentiellement au moment du serment parce que c'est la langue maternelle des fidèles. À l'école les élèves utilisent le portugais quand ils s'adressent aux professeurs. Quand ils parlent entre eux ils utilisent le créole uniquement. C'est plus facile pour eux de s'exprimer en créole qu'en portugais parce qu'ils se sentent plus à l'aise, puisqu'il s'agit de leur langue maternelle.

Dans les écoles, la langue d'enseignement est le portugais, à tous les niveaux, c'est-à-dire, du primaire, du secondaire et de l'université. Dans les écoles primaires, la langue d'enseignement est le portugais, mais des cours sont prévus pour l'évaluation de la culture créole comme contribution culturel dans la société capverdienne mais en portugais.

L'enseignement secondaire recoure encore à la langue portugaise comme véhicule d'enseignement, selon l'article 22 de la *Loi sur le système éducatif primaire* (LBSE) n° 103/III/90 de décembre (*Lei de Bases do Sistema Educativo n° 103/III/90 de Dezembro*).

## Tableau n° 2

### Distribution des emplois de temps par niveau

1 <sup>er</sup> cycle: 7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années	1 <sup>er</sup> cycle: 9 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup> années	3 <sup>e</sup> cycle : 11 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> années
portugais: 4h par semaine	portugais: 4h par semaine	portugais : 3 h par semaine
anglais : 4 h par semaine	anglais : 3 h par semaine	anglais : 3 h et 4 h par semaine
français : 4 h par semaine	français : 3 h par semaine	français : 3 h et 4 h par semaine

Ce tableau nous montre que, malgré cette distribution, où le français est enseigné durant quatre heures par semaine, il est nécessaire l'introduction de cette langue dès l'enseignement primaire. Cela pour éviter, que les élèves choisissent l'anglais à la place

du français, mais aussi, pour qu'on puisse avoir des apprenants avec un niveau plus élevé de cette langue.

L'enseignement supérieur utilise aussi cette langue comme langue d'enseignement sauf pour la formation en français, où la langue d'enseignement est le français.

Tous les médias écrits n'emploient que le portugais.

Cette question est posée : « Et le français par rapport à ces deux langues ? »

### 5.3. Les Langues Étrangères

Martinez définit langue seconde (L2) comme toutes langues apprises à l'école et non plus dans le milieu proche où un individu a été élevé.

Au Cap-Vert, l'anglais et le français sont des langues étrangères et apprises à l'école secondaire, pour ceux qui ont commencé à l'école publique. Pour ceux qui ont commencé à l'école privée, au collège par exemple, les utilisent plus tôt. Mais il s'agit d'un petit groupe. Pour ceux qui n'ont jamais fréquenté le lycée par exemple ou qui n'ont pas terminé leurs études dans des établissements secondaires, ils n'ont pas le même niveau de français ou d'anglais que ceux qui les ont déjà étudiées. De la même façon, ceux qui les ont utilisées plus tôt ont un niveau d'apprentissage supérieur. Pour beaucoup de gens, les capverdiens qui parlent ces deux langues bénéficient d'une considération plutôt positive de la part des autres capverdiens. Mais c'est une minorité. Ce groupe minoritaire est généralement constitué de personnes ayant bénéficié de l'apprentissage de la langue et aussi d'émigrants capverdiens dans les pays francophones ou anglophones.

Il y a d'autres langues étrangères parlées à Praia, mais dans des domaines touristiques. C'est le cas de l'espagnol, de l'allemand, de l'italien, etc. L'utilisation de ces langues par la population est insignifiante.

Les apprenants des écoles secondaires de Praia expriment mieux et plus en créole qu'en portugais, qu'en français ou qu'en anglais. Cela parce que le capverdien est leur langue maternelle. Ils l'apprennent plus tôt que les autres même si cette maîtrise se fait seulement à l'orale. Ils l'apprennent dès l'enfance et ils le parlent dans le quotidien. Gilbert Dalgalian (2000), par exemple, dit qu'entre zéro et sept ans, le processus d'acquisition est à double face : une face visible, l'acquisition d'une langue maternelle ou première ; une face cachée, la construction de la faculté de langage. Ici, il y a la mise en place des fonctions symboliques à des fins de communication sociale. Il commence à surgir l'aptitude à utiliser des signes sonores pour prendre et transmettre du sens à son entourage. C'est l'apparition du langage. Cela est mise en œuvre par la langue maternelle.

Le français ou l'anglais, ils les apprennent plus tard à l'école secondaire et le portugais à l'école primaire et secondaire. Il n'y a pas ce processus parce qu'on commence à acquérir les langues étrangères plus tard. Il dit encore que, vers sept ans le processus d'apprentissage d'une deuxième langue change progressivement de nature. Il s'affirme encore vers dix/onze ans comme un apprentissage de plus en plus volontaire et structuré de langue vivante étrangère.

Nous sommes alphabétisés en portugais à l'écrit comme à l'oral, alors que le créole n'est pas enseigné à l'école. Il y a donc, une grande influence du portugais et du capverdien sur le français. Cette influence se situe tant à l'écrit comme à l'oral et celle du capverdien c'est au niveau de l'oral. Ces influences peuvent poser des problèmes d'acquisition du français aux apprenants. S'ils sont plus en contact avec le portugais et le créole que le français, on peut conclure qu'ils ont moins de facilité à maîtriser le français parce que *plus tôt on acquiert une langue, mieux elle est fixée*. Gilbert Dalgalian (2000)

Les langues en contact et leur statut à Praia, ont aussi des influences au niveau de la didactique. Cela parce que le statut d'une langue a toujours un rapport avec l'enseignement de cette même langue.

Tandis que le portugais, est la langue utilisée au niveau de communication formelle – à l'école, le créole est la langue non enseignée, mais quand même la langue la plus parlée. À l'école, les professeurs ont parfois recours à la langue maternelle pour

se faire comprendre leurs élèves quand ils enseignent une langue étrangère, le français dans ce cas. En tant que professeur au lycée Domingos Ramos, année scolaire 2003/2004 et 2004/2005, j'ai utilisé le portugais et même créole pour expliquer certains vocabulaires en français pour faire comprendre les élèves car il s'agissait des classes débutantes. Mais entant que professeur à l'école secondaire de Palmarejo, année scolaire 2005/2006, je ne l'ai pas fait parce qu'il s'agit d'un niveau plus avancé. Quand les professeurs utilisent ces langues quand ils enseignent le français, c'est parce que c'est plus facile pour eux, mais il ne faut pas trop faire parce qu'il s'agit de l'enseignement de la langue française et pas du portugais ou du créole.

## **6. LES DOMAINES D'EMPLOI DES LANGUES**

À Praia, comme dans les autres municipalités, les langues sont employées dans plusieurs domaines, selon le niveau d'exigences et des situations de communication dans lesquelles on se trouve. Pour des réseaux formels, pour des réseaux informels et le à l'école et dans les domaines touristiques ou autres.

S'il s'agit des situations formelles, on est obligé de parler portugais. S'il s'agit des situations informelles, on est obligé de parler le créole capverdien et à l'école, au cours de français, tant les élèves et les professeurs utilise le français. Les guides touristiques parfois sont obligés d'utiliser le français surtout à l'oral, quand ils font leur travail. Les émigrants parfois l'utilisent pour communiquer dans la communauté. L'anglais est plus parlé au sein des étudiants et des jeunes quand ils choisissent des chansons étrangères (le rap) mais aussi dans les domaines touristiques aussi bien que par des émigrants.

La valeur des langues dans une société dépend de leur utilité dans cette société. Ainsi, il y a des langues au degré supérieur quand la connaissance de cette langue est considérée nécessaire ou indispensable dans cette société. C'est le cas de l'anglais par rapport au français dans le monde. Les jeunes préfèrent parler l'anglais parce que d'après eux, c'est la langue la plus belle et la plus importante en s'agissant de la langue internationale souvent indispensable dans certains domaines (dans l'informatique, dans

les études qui sont faites presque souvent en anglais). Mais à Praia, elle n'est pas très valorisante. Les gens ou bien les apprenants ne la parle qu'à l'école. Dans la rue ils peuvent la parler mais ce n'est pas très souvent. On ne trouve pas des gens qui pratiquent couramment la langue anglaise. Mais quand même, il faut réfléchir, les responsables pour l'enseignement du français, les professeurs, et tous ceux qui travaillent avec le français, sur l'enseignement/apprentissage cette langue aux écoles secondaires de Praia et dans celles du Cap-Vert d'une façon générale.

## **DEUXIÈME PARTIE :**

### **L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À PRAIA**

Le français est une langue qu'on apprend à l'école alors, c'est pourquoi nous allons parler de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

La France intervient de façon contenue sur son statut international. La diffusion de la culture française à l'étranger passe par celle de la langue française. Elle poursuivra la politique de diffuser au même temps la culture, la science et la langue française, ce qui implique qu'on consacre beaucoup d'énergie à l'enseignement de la langue. C'est pour cela que dans l'œuvre de Louis-Jean Calvet, *les politiques linguistiques*, dit que la France est le pays qui envoie le plus d'enseignant à l'étranger. Sa politique culturelle extérieure est avant tout une politique de diffusion de la langue française.

Il y a une présence relativement grande du monde francophone au Cap Vert y compris la coopération française. L'intervention de la coopération française au Cap-Vert se situe dans les divers domaines, comme par exemple le domaine de l'éducation, de la culture, de la linguistique, et de l'économique. Ainsi, au niveau de l'Éducation, la formation initiale et contenue est l'un des points forts de cette coopération.

La proximité géographique et linguistique a favorisé le développement du français au Cap-Vert. Mais il devrait être plus développé si l'on enseignait à partir de

l'enseignement primaire. Dans plusieurs écoles secondaires de Praia, et dans tous les établissements publics, le français est optionnel depuis l'entrée en secondaire. Mais on risque d'avoir la plupart des élèves choisir l'anglais. Pour éviter ce type de problème, il faut motiver les gens à étudier la langue française en montrant son utilité puisqu'il s'agit d'une langue étrangère et en plus, parce le Cap Vert fait déjà partie de la francophonie. En faisant partie de la francophonie, des formations pourront être faites dans un pays francophone et on sera obligé d'apprendre cette langue.

Au niveau culturel, le Centre Culturel Français de Praia et celui de Mindelo, actuellement Alliance Française, l'Espace Francophone de Fogo et le Centre Culturel d'Assomada qui fonctionne conjointement avec le Musée de Tabanca, les clubs de français de certaines écoles secondaires, entre autres, s'occupent des activités culturelles qui se réalisent au niveau de la francophonie au Cap-Vert. À Praia cet espace n'est pas très fréquenté par les élèves, mais pourtant il fonctionne à plein régime et il est assez bien équipé.

Malgré tout cela, on trouve beaucoup de problèmes en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français à Praia. Selon quelques professeurs interviewés, ces problèmes se situent au niveau de l'oralité aussi bien que de l'écrit. On va voir l'exemple de deux écoles – le Lycée Domingos Ramos et l'Ecole Secondaire de Palmarejo.

## **1. HISTORIQUE : EXEMPLE D'UNE ÉCOLE**

### **1.1. Le Lycée Domingos Ramos**

Le « Licéu Adriano Moreira », a été inauguré le 10 juin 1960 avec un effectif de 600 élèves. Des milliers de personnes on y fréquenté pour faire les études secondaires.

Auparavant, cette école recevait des apprenants de toutes les zones de l'île de Santiago. Avec l'indépendance de l'archipel en 1975, le nom de ce lycée a changé. Il est devenu Lycée Domingos Ramos. C'est le plus ancien Lycée de l'île de Santiago

Avec l'expansion de l'enseignement secondaire au niveau national, le Lycée Domingos Ramos, au contraire de l'ancien Lycée, reçoit presque seulement des élèves qui habitent à Praia.

Selon l'opinion d'un professeur, l'enseignement du français à Santa Catarina n'est pas bien parce que l'on utilise une méthode qui est loin de la réalité sociolinguistique des apprenants – la méthode *Diabolo Menthe*. Pour un autre professeur, les professeurs au-delà de cette méthode, utilisent des textes tirés des livres, revues et journaux et dans d'autres manuels pour compléter leurs cours, ce que dans son opinion est parfait. Il dit encore que, dans le *Diabolo Menthe* il y a des images qui intéressent parce qu'elles sont colorées et aussi parce qu'elles représentent des centres d'intérêt des adolescents. Malgré cela, il fait des critiques négatives à propos de la méthode. Pour lui, le contenu de cette méthode est trop «français», loin de la réalité culturelle des élèves. Il critique aussi le programme- « l'apprentissage d'une langue dépend en grande partie du programme qu'on utilise». Puisque la grammaire occupe une place importante dans les programmes qu'on utilise, les élèves ne s'intéressent pas et ils ont beaucoup de problèmes de communication.

## **2. SITUATION ACTUELLE : EXEMPLE DE DEUX ÉCOLES**

### **2.1. Le Lycée Domingos Ramos**

Actuellement, il existe au Lycée Domingos Ramos 3500 élèves environ, distribués en 71 classes (voir tableau1 – annexe 1). De ces 3500 élèves, 1960 étudient le français en 53 salles, 26 le matin et 27 l'après-midi. 117 professeurs enseignent dans cette école et 9 sont professeurs de la langue française. Tous ces enseignants de français ont une formation pédagogique en langue française. Ainsi 3 d'entre eux ont la maîtrise, 5 ont la licence et 1 complète sa maîtrise.

Avec ces chiffres ci-dessus, on peut considérer qu'il y a un nombre considérable d'élèves qui étudient le français. Cela veut dire que la langue française est bien placée



dans ce lycée, cependant, on trouve des problèmes concernant l'enseignement/apprentissage de cette langue.

Au lycée Domingos Ramos aussi bien que dans toutes les écoles secondaires de Praia, les cours se déroulent le matin et l'après midi et les élèves sont groupés par niveau (1<sup>er</sup> cycle, 2<sup>e</sup> cycle et 3<sup>e</sup> cycle). Les cours du matin commencent à 7 heures et demie et terminent à 12 heures trente. Ils sont destinés aux élèves de tous les niveaux. Les cours de l'après-midi commencent à 13 heures et terminent à 18 heures. Ils sont destinés plutôt aux apprenants du 1<sup>er</sup> cycle et du 2<sup>e</sup> cycle.

Selon les enquêtes menées auprès des élèves de ce lycée, ils trouvent très important étudier cette langue parce qu'elle est très importante pour le Cap Vert puisque notre pays se situe dans une zone francophone et parce que c'est une langue étrangère, qu'ils apprennent de plus. D'après ces mêmes élèves, il faut toujours apprendre une langue étrangère pour le développement du tourisme au Cap Vert. Malgré cette importance du français, ils montrent leurs difficultés en ce qui concerne l'apprentissage de cette langue. Pour eux, le problème se situe tant au niveau de l'oral comme de l'écrit. Cela parce que, d'une part, le créole a toujours été pour eux le moyen d'expression de leurs pensées et de leurs sentiments. Alors « *parler français avec des collègues qui parlent le créole peut leur paraître bizarre, ridicule, sinon choquant* ». Ils expliquent encore que « *ces collègues peuvent avoir une attitude de recul par rapport à d'autres codes linguistiques, qu'ils puissent utiliser* ». D'un autre côté, selon les mêmes apprenants, ils pensent d'abord en portugais quand ils parlent ou écrivent en français. Cela leur pose aussi des problèmes dans l'apprentissage de la langue française.

D'autres professeurs pensent encore qu'il y a ces problèmes parce que les salles sont nombreuses, il y a manque de matériels, surtout les matériels pour travailler l'écoute avec les élèves, mais aussi, les manuels. Selon certains professeurs interviewés, « *il y a des apprenants qui n'ont jamais mené un livre. C'est à nous les professeurs d'essayer de trouver des livres pour les prêter pour qu'on puisse travailler* ».

## 2.2. L'École Secondaire de Palmarejo

Elle a été créée le 14 octobre 2002, mais son inauguration a eu lieu trois ans plus tard, le 30 novembre 2005. Il s'agit d'une école grande, moderne au niveau de la construction, bien équipée surtout au niveau des matériels didactiques spécifiques utilisés dans l'enseignement/apprentissage des élèves de 11<sup>e</sup> et de la 12<sup>e</sup> années qui ont choisi le domaine des Sciences et Technologies. Il y a à la disposition des apprenants des laboratoires de chimie et de biologie. C'est une école très moderne.

Concernant la condition physique, les salles sont très confortables, propres, spacieuses avec des chaises et des tables modernes et bien distribuées et des grands tableaux, ce qui contribue pour un bon apprentissage des élèves et aussi pour la motivation des enseignants.

Cette école, d'une façon générale, contribue énormément pour la formation des jeunes de Praia et du Cap-Vert en général, parce qu'elle reçoit aussi des élèves des autres îles du Cap-Vert. Mais la plus part des élèves qu'y fréquentent cette école viennent des zones rurales et aussi de tous les quartiers de Praia.

Comme on a dit en 2.2.1., ces chiffres justifient l'importance de la langue française pour les apprenants. De la même façon, on a constaté que malgré cette importance que les apprenants donnent à cette langue, il y a des problèmes à résoudre par rapport à l'enseignement/apprentissage de la même langue comme ces qu'on a trouvé chez les lycéens de Domingos Ramos à partir des enquêtes menées.

## 3. LES MOYENS PÉDAGOGIQUES UTILISÉS

Dans toutes les écoles abordées au long de ce travail, au-delà de la méthode *Diabolo Menthe* 1, 2, 3, (1 pour le 1<sup>er</sup> cycle, 2 pour le 2<sup>e</sup> cycle et 3 pour le 3<sup>e</sup> cycle) et Le Nouvel Espace 1 et le Café Crème 2, on utilise d'autres méthodes comme *Sans Frontières*, *Le Campus*, entre autres. On utilise aussi d'autres moyens pédagogiques tels que les textes tirés des livres ou d'autres manuels, de l'Internet, des journaux, des

revues avec des thèmes d'actualités et qui intéressent des jeunes. La radio cassette, le CD ou le DVD ne sont pas utilisés par tous les professeurs parce qu'il y a un manque de ces matériels dans ces écoles. Il y a alors un élève qui dit, *«dans ma classe les élèves ne sont pas habitués à l'écoute. Nous passons tout le temps à travailler la grammaire et le texte. Nous n'avons jamais appris une chanson en classe. Je pense qu'il y a des cassettes et des CD mais notre professeur ne les utilise pas»*.

Les professeurs sont tous d'accord que les élèves ne sont pas habitués à l'écoute. Mais, ils défendent que ce n'est pas de leur faute parce qu'il n'y a pas assez de matériel à l'école pour travailler l'écoute avec les apprenants. *« On veut toujours travailler l'écoute avec nos élèves. Mais le problème c'est qu'on n'a pas de matériels qui suffisent tels que magnétophone, cassettes, CD, etc. parfois quand on veut prendre un de ces matériels, il y a un autre professeur qui l'a pris déjà. Et comme ça c'est difficile de travailler. »*

D'autres problèmes se posent aussi. Il y a des enseignants qui se plaignent de manque de manuels. Sinon voyons : *«Les manuels ne suffisent pas non plus. Il y a des élèves qui ne les achètent pas parce qu'ils coûtent très cher. »* À cause de cela, presque tous les professeurs trouvent qu'il est nécessaire et urgent trouver d'autres moyens pédagogiques, comme par exemple un laboratoire de langue, des cassettes vidéo, non pour remplacer ceux qu'on utilise, mais pour aider les professeurs quand ils enseignent aussi bien que les élèves dans leur apprentissage.

Un autre enseignant interviewé dit : *«Il y a des thèmes très intéressants et qui intéressent aux adolescents comme l'amour, des conflits de générations, la drogue l'alcoolisme, les maladies, la grossesse précoce, entre autres, qu'on peut les étudier à travers les chansons, des films en français ou alors à travers des jeux. Mais on ne le fait pas. On est très limité pour enseigner la langue française. En ayant ces matériels, les cours pourront être plus animés et plus intéressants.»* Ces moyens pédagogiques emmènent les apprenants à développer la capacité de compréhension, de réfléchir et d'augmenter leurs compétences de production orale.

Au-delà des moyens matériels cités, il y a aussi des ressources humaines. Ainsi, il y a dans ces établissements des professeurs de français qui ont une formation

pédagogique en français, mais il y a d'autres qui n'ont pas cette formation. Il faut alors investir dans ce domaine aussi.

#### **4. L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS QUELQUES ÉCOLES SECONDAIRES DE PRAIA : DESCRIPTION ET ANALYSE**

Pour Frédéric François, la pédagogie des langues doit se fonder sur l'analyse linguistique, parce que la structure linguistique conditionne l'ordre d'apprentissage et la syntaxe conditionne la progression pédagogique.

Le but du professeur de langue selon Blanche Noëlle Gruning, est que l'élève sache associer un contenu à toute suite de sons qu'il percevra de la bouche d'un interlocuteur, ou qu'il lira dans sa transcription graphique, de façon telle que ce contenu synchronise à des variations individuelles. Il s'agit ici d'une activité de compréhension de la part de l'apprenant. Le but poursuit. Cette fois, l'apprenant est capable d'associer une suite de sons de façon telle que son interlocuteur sache reconstituer après l'audition, le contenu de l'expérience en question. On dit alors que l'élève exerce une activité d'expression.

Au-delà des moyens matériels cités, il y a aussi dans ces écoles des ressources humaines, ou bien, les professeurs et un coordinateur pour la discipline. Ainsi, ce coordinateur se réunit avec les professeurs une fois par semaine (au lycée Domingos Ramos c'est tous les mardis de 7h30 à 9h20 et de 15 h00 à 16 h00 et à l'école de Palamrejo, tous les lundis de 9h30 à 11h31 et les mardis de 13h00 à 16h00) pour planifier ensemble les cours de la semaine et discuter les problèmes trouvés pendant toute la semaine par chaque professeur pendant leurs cours.

Comme on a déjà dit, les élèves sont groupés par niveaux. Ainsi il y a le 1<sup>er</sup> cycle qui comprend la 7<sup>e</sup> année et la 8<sup>e</sup> année, le 2<sup>e</sup> cycle formé par les élèves de la 9<sup>e</sup> année et la 10<sup>e</sup> année et le 3<sup>e</sup> cycle où on trouve les apprenants de la 11<sup>e</sup> année et de 12<sup>e</sup> année.

Les heures de cours sont distribuées selon les niveaux. Au 1<sup>er</sup> cycle on a 4 heures de cours par semaine, au 2<sup>e</sup> cycle 3 heures par semaine et au 3<sup>e</sup> cycle on a 3 heures pour ceux qui ont commencé à étudier le français en 9<sup>e</sup> année et 4 heures pour ceux qui ont commencé dès la 7<sup>e</sup> année.

Le programme et les moyens pédagogiques varient selon les niveaux. (voir 2.3.) L'enseignement/apprentissage du français à Praia pose beaucoup de problèmes aux élèves et aux enseignants. Ces problèmes on les trouve en plusieurs niveaux tels qu'au niveau de matériels, au niveau d'espace, au niveau du programme, entre autres.

En ce qui concerne les matériels, on peut dire que cela rend difficile l'apprentissage des apprenants. Ceux-ci ne se sentent pas motivés à apprendre une langue quand il n'y a pas de support. Les élèves apprennent à travers des données que leurs professeurs leur offrent dans la salle comme par exemple, la lecture des textes que leurs professeurs leur donnent, la grammaire avec des exercices d'application et la production écrite (en groupe ou individuellement). Si l'école n'offre pas de conditions pour apprendre les apprenants auront certainement de plus en plus des difficultés. Pour certains professeurs, il y a même un manque d'intérêt de la part des élèves, ce qui rend difficile l'enseignement/apprentissage du français. D'après un des professeurs interviewés, *« ce manque de motivation est dû au manque de conditions matérielles des parents. Il y a des élèves qui étudient le français depuis la 7<sup>e</sup> année et qui n'ont jamais porté un livre »*. Ce fait nous montre qu'il faut faire quelque chose pour améliorer l'enseignement du français à Praia. *« S'il est nécessaire développer la compétence communicative, il faut commencer par l'entraînement à l'écoute et à la sensibilisation auditive et articulatoire, à la mélodie, au rythme de la langue. Mais comment le faire s'il nous manque des conditions ? »*. Il explique encore que les élèves doivent être habitués à écouter une langue avant même de commencer à la comprendre.

Par rapport aux espaces, on peut dire qu'ils ne sont pas suffisants pour le nombre d'élèves qui existe dans ces établissements. Dans chaque classe il y a entre 40 et 45 élèves, sauf à l'école secondaire de Palmarejo qu'on trouve des classes de 17 à 36 élèves. Cela pose des problèmes aux professeurs parce qu'ils ne peuvent pas répondre au besoin de tous les élèves. Il peut avoir des élèves qui ne participent pas aux cours et qui restent dans son coin sans que le professeur le voie.

D'autres professeurs pensent que le français qu'on enseigne à l'école ne suffit pas. Cela ne justifie pas par des heures de cours qu'on a mais par ce qu'on enseigne et comment on l'enseigne. Pour expliquer ce fait, ces enseignants critiquent le programme. Selon ces professeurs, ce programme est trop attaché à la grammaire, en sachant que la partie communicative est très importante pour l'enseignement/apprentissage de n'importe quelle langue étrangère. Pour ces enseignants, les professeurs doivent s'éloigner un peu du programme. Mais ils disent aussi que cela ne veut pas dire qu'on doit travailler sans le programme. Ils pensent qu'il faut pratiquer la langue et l'entendre en dehors de l'école. Pour cette raison, les centres culturels, les alliances françaises, le gouvernement, peuvent aider les apprenants aussi bien que les enseignants parce comme ça on est entrain d'aider l'enseignement/apprentissage du français d'une façon générale.

#### 4.1. Description d'un modèle de cours

Pour faire ce travail de recherche, j'ai eu la nécessité d'assister à quelques cours. C'est dans cette optique que je vais présenter un exemple d'un modèle classique d'un cours de français donné par un professeur de français, dans une classe de la 8e année, à 15 heures au lycée Domingos Ramos. Le professeur a divisé son cours en 6 moments différents :

##### **1<sup>er</sup> moment**

C'est le moment de mise en contexte : il a subdivisé ce moment en:

Moment de détente et relaxation

Il a commencé par une blague. Il y avait un élève qui dormait dans la salle. Il est entré et il a salué tout le monde et cet élève continuait à dormir. Il est allé tout près de cet élève et lui a dit s'il est allé à *Bomba H*. Les autres ont commencé à rire et lui aussi il

a ri. Tout au long du cours, les élèves étaient à l'aise très participatifs et ils m'ont donné l'impression qu'il y a une ouverture entre eux et leur professeur.

### Motivation

Les élèves étaient très motivés et très attentifs. Ils ont tous fait attention à ce que le professeur disait sans dire un mot. Ils écrivaient le sommaire en même temps que leur collègue qui l'écrivait au tableau.

### Références à des réalités du thème de la leçon

Il a demandé à la classe : « *qui a une montre ?* » Il a compris que personne n'avait compris la question, alors il l'a répété, mais en faisant le geste avec son bras et en montrant sa montre. Une dizaine a répondu « *moi, Monsieur* ». Après il a posé une deuxième question à un élève : « *quelle heure est-il ?* » Il a répondu : « *trois...* » et le professeur : « *trois bananes ?* » les élèves ont rigolé en disant « *non, trois heures* ». Cette partie a pris 5 minutes environ.

### Rappel des contenus de la leçon précédente

« Où sont Alain et Brigitte ? » les élèves ont répondu « devant l'école. » Le professeur « Qu'est-ce que Alain demande à Brigitte ? » Les élèves « Quelle heure est-il ? » le professeur « Qu'est-ce que le gros Monsieur demande ? » Les élèves « quelle heure est-il ? »

Ils avaient commencé à travailler cette leçon dans le cours précédent et ils la continuaient.

### Des mesures pour débiter le cours

Pour entamer son cours, l'enseignant a appelé les élèves par leur numéro et leur nom pour marquer les absents. Ensuite, il distribuait le manuel aux élèves, un livre par table. Un élève s'est levé et a écrit le sommaire au tableau. Il lui a montré le sommaire dans son cahier pour qu'il puisse le copier. Les autres ont rapidement copié le sommaire. J'ai eu l'impression que chaque jour c'est un élève qui écrit le sommaire au tableau.

Sommaire : Suite de la leçon précédente.

Demander et dire l'heure.

Activités 1, 2 et 3 du livre.

## 2<sup>e</sup> moment

Ce moment est marqué par l'annonce et par la présentation de l'objet de la leçon. Cette annonce on peut le faire par écrit et oralement, sous formes de contenus grammaticaux, communicatifs et culturels, mais aussi à travers les compétences linguistique, communicatif et culturel.

L'enseignante a annoncé son thème par une question « *Qu'est que nous allons faire aujourd'hui ?* » Les élèves ont lu le sommaire. Après elle l'annonce oralement avec la phrase : « Très bien, nous allons voir comment demander et dire l'heure en français ».

Le professeur a posé beaucoup de question comme « *À quelle heures vous prenez le petit déjeuner ?* » L'aspect communicatif est très évident dans cette partie parce qu'il a fait parler les apprenants. Ensuite, il a montré aux apprenants comment demander et dire l'heure. Il l'a fait à travers les dessins de montre qu'il a fait au tableau et aussi à travers les images de la leçon. Puis, il a fait deux colonnes au tableau et les élèves on copié sur leur cahier.

### Tableau n° 3

Demander l'heure	Dire l'heure
Quelle heure est-il ?	Il est 3 heures / il est 15 heures.
	Il est midi / il est 12 heures
	Il est minuit / il est 24 heures.



Après, l'exercice 1 du livre suivi de la correction au tableau. Le professeur appelait les apprenants par leur nom. Puis, ils ont fait l'exercice 2 suivi aussi de la correction au tableau.

Concernant les contenus grammaticaux, l'enseignant a pris le présent du verbe «savoir» en le conjuguant au tableau.

L'aspect culturel est visible dans le cours observé parce que l'enseignant a fait recours à la réalité socio culturelle des apprenants pour mieux accéder au sens et pour atteindre les objectifs. Elle a travaillé l'emploi du temps des apprenants à travers l'activité 1 du livre que les élèves ont fait sur leur cahier. C'était un exercice individuel. Sans parler et sans déranger les autres, chacun faisait son travail et lui, il regardait les cahiers des élèves pour corriger l'exercice.

Après ce moment communicatif, il est retourné au manuel, pour faire la correction de l'exercice en faisant en même temps une petite évaluation.

### **3<sup>e</sup> moment**

C'est le moment consacré au démarrage d'activités d'exploitation des contenus de la leçon.

Les moyens pédagogiques utilisés

La méthode *Diabolo Menthe 1*, leçon 22, page 76 et 77, le cahier des élèves, le tableau.

En s'agissant d'un cours très communicatif, avec beaucoup de questions/réponses, l'enseignant s'est beaucoup basé sur l'exploitation des images de la leçon et sur les dessins.

Comme les aspects grammaticaux faisaient aussi partie du cours, on a utilisé le tableau et le cahier pour travailler la partie grammaticale (conjugaison du verbe et les exercices pour faire à la maison.)

#### **4<sup>e</sup> moment**

C'est la partie centrale du cours, où l'enseignant organise les pratiques pédagogiques qu'il va mettre en évidence. Il s'occupe de l'organisation et de la description de la communication en classe. Ainsi, il a présenté ces pratiques sous forme de :

#### **Moyens pour accéder au sens**

Pour faire accéder au sens, l'enseignante a commencé par la question « Quelle heure est-il ? » toujours accompagné des explications à travers les dessins qu'il faisait pour faire comprendre aux élèves sans trop faire recours au portugais. Mais parfois il faisait recours au portugais pour faire comprendre aux élèves. Par exemple quand il voulait expliquer *moins le quart* (*menos um quarto*) et *et quart* (*e um quarto*)

Il a fait aussi recours aux vécus des apprenants quand il a posé la question « à quelle heure vous prenez le petit déjeuner ? » pour faire comprendre aux élèves l'activité 2 du livre.

#### **Formes de production**

En s'agissant des apprenants de la 8<sup>e</sup> année, débutant en français, l'enseignant a choisi les formes de production libre et dirigée. La forme de production libre, il l'a utilisé surtout au niveau de la production orale, avec des questions directes et collectives : « *Quelle heure est-il ?* » ; « *À quelle heure vous prenez le petit déjeuner ?* » etc. Les réponses des élèves étaient aussi libres. Et la production dirigée, il l'a fait quand il a posé cette question : « moi, je viens à l'école à 12h50. Et vous, à quelle vous venez à l'école ? » Les élèves ont répondu individuellement.

#### **Formes d'évaluation et de correction**

Elle a corrigé les fautes d'orthographe des apprenants aussi bien que leur prononciation. Par exemple pour le mot *heure* les élèves le prononçaient « [euR]. ». Elle l'a prononcé correctement et a fait les élèves le répéter. Il a beaucoup valorisé l'autocorrection, c'est-à-dire, il laissait toujours le temps de terminer l'exercice pour corriger après. Il a aussi opté par la correction positive des erreurs commises par les

élèves. Par exemple, quand un élève a écrit *trua* au lieu de *trois*, il a demandé à la classe « vous êtes d'accord ? » et après il a demandé un autre élève de faire la correction au tableau.

En même temps que les apprenants faisaient la production, il la corrigeait tout en profitant pour les évaluer

## **5<sup>e</sup> moment**

### **Vérification et renforcement**

Ici le professeur a voulu savoir si les élèves ont acquis ce qu'il leur a enseigné, à travers des exercices d'application.

Exercices

Il a fait des exercices à trous comme par exemple

Complète

1) Quelle ----- est-il ?    2) ----- heure est-il ?    3) ----- ----- est-il ?    4) ----- ----- ----- ?

## **6<sup>e</sup> moment**

### **Évaluation et clôture**

C'est le moment final. Le moment de la clôture de la séquence didactique où nous allons voir si le cours se termine dans le temps prévu, comment l'enseignant clôt le cours et les comportements, les attitudes et les réactions des apprenants à la fin du cours.

Le professeur a fait l'évaluation en donnant des points à ceux qui ont le mieux travaillé. Il a aussi évalué son travail, c'est-à-dire, si les élèves ont bien maîtrisé le contenu du cours ou non. Il a donc établi la relation entre ce qui a été enseigné et ce qui

a été appris, pour savoir si les élèves ont acquis des connaissances et aussi pour connaître leur mesure de connaissance et pour voir s'il a atteint des objectifs préconisés.

Pour fermer son cours, l'enseignant a passé un devoir aux apprenants et à ceux qui n'ont pas de manuel de noter l'exercice sur le cahier. Elle demande à une élève de recueillir les manuels distribués aux apprenants. Durant tout le cours les élèves se comportaient bien mais à la sortie, les élèves ont fait un peu de bruit.

#### 4.2. Analyse et commentaire

Après l'observation du cours, j'ai pu constater que le professeur a fait apparaître les principaux moments du déroulement d'un cours.

En ce qui concerne les exercices, il a fait des exercices morphosyntaxiques, des exercices *d'expression semi dirigée* parce qu'il a donné des pistes aux élèves pour qu'ils puissent se situer et après il les a laissés libres pour produire leur dialogue, puisqu'il s'agissait d'une classe de la 8<sup>e</sup> année.

Il a fait aussi des exercices phonétiques du type *discrimination auditive*, quand il a montré aux élèves la différence entre les sons [œ] et [ew]. Cela parce que les élèves prononçaient mal le mot heure. Ils disaient souvent [ewR] au lieu de [œR]. Cela parce qu'il n'existe pas ces sons dans leur langue maternelle ni dans le leur langue officielle.

Le professeur a beaucoup insisté sur l'oralité pour ensuite faire de l'écrit. Il a demandé aux élèves de faire des exercices oraux, individuellement et collectivement, et des exercices écrits individuellement sur le cahier et une correction collective au tableau.

Pour la compréhension globale, les élèves ont déterminé la situation de communication : ils ont situé les personnages sur l'image, et ce qu'ils disaient. Tous les élèves étaient dans le contexte de communication.

L'enseignant s'est aussi basé sur la compréhension détaillée quand il a fait des gestes, des regards, des sourires pour se faire comprendre le vocabulaire de certains mots.

Par rapport au discours didactique il y eu un dialogue et une interaction très ouverts entre professeur/élèves, élèves/élèves.

Pendant le cours qu'il y a eu des interférences linguistiques de la part de l'enseignant aussi bien que de la part des apprenants. De la part des élèves c'est quand ils ont utilisé des mots portugais dans leur conversation «*Madame, posso fazer ?*»/ »*Madame, está mal*». Cela parce qu'ils ne dominant pas le français et ils étaient obligés d'utiliser une langue qu'ils dominaient mieux – le portugais dans ce cas.

De la part du professeur, il a fait ce qu'on appelle mélange de codes parce qu'il a utilisé un mot d'une autre langue— *okay* qui est un mot anglais et qu'on l'utilise souvent quand on parle le français, le capverdien ou le portugais (pas parce qu'il ne domine pas le français mais parce c'est un mot utilisé par toutes les langues latines).

## **TROISIÈME PARTIE :**

# **LES PHENOMENES D'INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À PRAIA**

Ce chapitre consiste à présenter des aspects théoriques mais aussi la partie pratique des interférences linguistiques chez les apprenants. Dans un premier moment, nous comptons présenter quelques exemples d'exercices tirés des copies d'évaluation et d'autres réussis pendant les cours observés en classe du fle (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années) dans certaines écoles secondaires de Praia. Sur des tableaux ou sous forme d'exercices, nous allons relever tous les problèmes des apprenants liés à l'interférence linguistique. Après, nous allons procéder à l'analyser de ces difficultés et nous allons montrer en détail des types d'interférence qui nous permettrons d'isoler les erreurs récurrentes les plus important. Dans un deuxième moment, nous allons procéder à l'analyse des enquêtes et des interviews menées auprès des apprenants aussi bien que des enseignants. Ainsi, sur des tableaux, nous allons relever, les erreurs sous forme d'un calcul en pourcentage pour après faire des analyses des résultats.

Après une première analyse, à mettre en évidence les interférences linguistiques chez les apprenants, on a pu conclure que c'est à cause de la maîtrise de leur langue maternelle de la part des étudiants. Après avoir mis en évidence la multiplicité des interférences dans la pratique du fle, et après l'analyse de ces types d'interférence, nous

sommes en mesure d'avancer des hypothèses plausibles sur leur origine qui ne sont pas dissociables les unes des autres et qui peuvent être à l'origine de ces interférences linguistiques que nous allons décrire tout au long de ce travail.

## 1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Les contacts de langues peuvent provoquer différents phénomènes parmi lesquels on relève principalement : les emprunts, les alternances codiques ou mélange de langues, et finalement les interférences linguistiques.

Il convient de différencier ces trois phénomènes pour mieux préciser l'objectif de notre étude à savoir les interférences.

## 2. DÉFINITIONS

### 2.1. Les Emprunts

Au contraire de l'interférence, l'emprunt est un phénomène collectif. Toutes les langues ont emprunté à des langues voisines. On a par exemple ces deux mots anglais *football*, *week-end*, qui sont utilisés en français.

Pour Dabène (1994), l'emprunt signifie l'utilisation dans une langue d'un terme qui appartient à une autre langue différente. Ce phénomène selon Marquilló, est originaire de contacts de langues.

D'après Michel le Blanc<sup>6</sup>, l'emprunt est l'utilisation d'un élément lexical d'une langue A inclus de façon morphologique et syntaxique à une langue B. on va exemplifier dans le tableau ci-dessous :

---

<sup>6</sup> in Marie- Louise Moreau, *Sociolinguistique – concepts de base*

**Tableau n° 4**

**Utilisation des emprunts**

Portugais	Créole Capverdien	Français	Anglais
Estás bem?	Bu sta cool? /Bu sta fish? Bu sta nice? /Tudu cool?	Tu vas bien?	Are you fine?
Tudo bem?	Tudu fish? /Tudu nice? Oi, ça gase ?	Tout va bien?	Every thing is okay?
Como estás?	What's up mos? /Mo qui bai boy E modi, ça va?	Comment vas-tu ? Ça va ?	How are you? What's up?

Les lacunes, dans la langue cible, le français, obligent les apprenants capverdiens à emprunter des mots, des tours syntaxiques, des formes grammaticales, des manières de prononcer à leur langue maternelle et seconde et aussi de l'anglais. Cette stratégie de communication est très courante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Analysons cet exemple :

Exemple d'un dialogue entre le professeur et un élève de 11<sup>e</sup> année qui se comportait mal.

Le professeur : Tu ne peux pas rester debout pendant le cours. Prends ta place ! Si tu te comportes mal, je te mets dehors.

L'élève: **Yah, okay**, Madame. *Excuse-me!*

Le professeur : Qu'est-ce que c'est ? Nous sommes en cours de français. Il faut parler français, d'accord !?

L'élève: **Yah**, oui, Madame! D'accord, d'accord.

Pour cet élève, il s'est exprimé en français, mais il a utilisé des mots anglais. Peut être c'est parce ces emprunts font déjà partie de la sociolinguistique capverdienne, plutôt à l'oral, principalement au sein des jeunes. Cela peut paraître bizarre, mais les élèves utilisent naturellement ces mots ou expressions quand ils parlent français. Il y a aussi des élèves qui, quand ils ne connaissent pas certains mots français, font des



phrases en employant des mots portugais, créoles ou anglais. C'est peut être une question de mode ou de manque de vocabulaire.

Il y a d'autres élèves qui disent par exemple *j'ai tomé le petit déjeuner* pour désigner *j'ai pris le petit déjeuner*. Pour ces élèves, il est correct de dire *tomé* en français. Ici nous sommes entrés dans le cadre des *langues véhiculaires*, comme explique Louis-Jean Calvet dans son œuvre *La Sociolinguistique*. Pour ce linguiste, nous sommes en présence d'une langue véhiculaire quand un individu ou un groupe utilise une langue momentanément quand il ne la connaît pas. Il utilise donc, une tierce langue. C'est la conséquence de la pratique sociale et communicative des apprenants. Ils ont fait un « transfert » du mot *tomé* du créole capverdien vers le français. D'autres exemples comme « *Aujourd'hui, je me levante à 10 heures* (*Aujourd'hui, je me lève à 10 heures*); *j'ai cumé* (*j'ai mangé*) ; sont très fréquents chez les élèves.

. Pour lui, ce sont l'emprunt et l'alternance codique qui entrent dans la composition de ce mélange de code. D'après ce linguiste, l'emprunt est l'utilisation d'un élément lexical d'une langue A inclus de façon morphologique et syntaxique à une langue B. Le cas concret de nos apprenants, serait l'utilisation d'un élément lexical du portugais ou du capverdien dans le français. Mais l'analyse de Michel Blanc, nous renvoie à conclure que d'après les exemples, nos apprenants ne font pas le mélange codique quand ils utilisent le français parce qu'ils n'ont pas une maîtrise à l' hauteur des codes qu'ils utilisent.

## 2.2. Les Interférences

L'interférence est définie par Hamers & Blanc comme « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* » (Hamers & Blanc, 1983). Chez les apprenants capverdiens, le fait d'employer dans la langue cible (le français) des éléments appartenant à leur langue maternelle (le créole) et / ou leur langue seconde (le portugais) se traduit par l'apparition d'expressions, de tournures, de création d'hybrides lexicaux, de transfert et d'emprunt.

Ces interférences sont attribuées à l'influence de leur langue maternelle et de leur langue seconde.

Pour Weinreich, « *le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résultent de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, come l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parentés, couleur, temps, etc.).* »<sup>7</sup> Cette définition sera, selon ce linguiste, utilisée seulement en référence à l'individu bilingue.

Comme le préconisent Besse et Porquier, l'analyse des interférences a un double objectif, l'un théorique : « *mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère* » ; l'autre pratique : « *améliorer l'enseignement* » (Besse et Porquier, 1991).

Le créole capverdien, langue maternelle ou L1, (voir langues en contact et leur statut), constitue la langue de communication de tous les capverdiens et dans presque toutes les situations de communication ; le portugais (L2) en est la langue officielle, donc langue de l'enseignement. Les élèves capverdiens sont donc quotidiennement confrontés à ces deux langues, ce qui fait que l'apprentissage d'une troisième langue étrangère, le français (FLE) dans ce cas, soit influencé par le ccv et par le port à travers des phénomènes linguistiques. Les interférences causent des problèmes au processus d'apprentissage du FLE. L'apprenant capverdien dans cette situation d'apprentissage fera appel nécessairement à ses connaissances dans la L1 ou la L2 ou dans les deux pour une maîtrise de la langue étrangère. C'est pour cela que Bernard Py affirme que « *D'une certaine manière, tout apprenant est un bilingue, en ce sens qu'il utilise régulièrement deux langues – même si sa compétence dans l'une d'entre elles est parfois beaucoup moins développée que dans l'autre, et même si l'utilisation qu'il en fait est de nature surtout scolaire.* » (Py, 1992). Ainsi, les élèves dans leur production commettent des «erreurs» syntaxiques, morphologiques, sémantiques, grammaticales, entre autres.

Les élèves, pendant l'apprentissage du français, sont influencés, surtout, par leur langue maternelle et par leur langue seconde. Alors, l'interférence et l'influence de la

---

<sup>7</sup> In Louis-Jean Calvet, *la sociolinguistique*, 1993, p. 23

langue maternelle pendant l'apprentissage de la langue étrangère ont un impact important sur l'enseignement / apprentissage, l'objet de notre travail.

On prend comme exemple la distinction que fait le français entre les relatifs *qui* (sujet) et *que* (objet). Contrairement au français, le créole capverdien et le portugais ne disposent que d'une seule forme pour les deux fonctions, la forme *ki* [ki] pour le capverdien et la forme *que* [kə] pour le portugais : en général, c'est la forme *que* qui apparaîtra le plus souvent dans les productions en français. Le port est une langue enseignée, donc écrite, le créole capverdien, au contraire ne l'est pas. Il est normal que le choix du portugais (graphie) soit plus pertinent.

Les interférences des deux langues, maternelle et seconde et surtout de la langue maternelle, observées chez les élèves capverdiens est parfois éclatante. Analysons l'exemple ci-dessous : il s'agit des exercices mise en place dans un cours du fle de la 1<sup>ère</sup> année.

Relie les phrases par *qui* ou *que*

français : Adressez-vous à l'employé. Il est à l'entrée

français : Adressez-vous à l'employé *que* est à l'entrée

portugais : *dirija-se ao empregado que está na entrada.*

français : J'adore ce disque. Tu me l'as offert.

français : J'adore ce disque *que* tu me l'as offert.

portugais. *Adoro o disco que me ofereceste.*

Les phénomènes d'interférences attribuées à l'influence du créole capverdien et le portugais dans l'utilisation du français ont des conséquences dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Pour s'en rendre compte, il suffit d'analyser les nombreux cas de traductions littérales (mots, expressions, tournures, etc.) du créole capverdien et / ou du port dans les productions des élèves. Ces interférences vont sont à l'origine d'autres stratégies d'acquisition de la langue étrangère tel que le transfert de compétences, de connaissances, d'un élément de la langue source, etc. et l'emprunt dans le français

Ainsi, interférence linguistique selon Calvet, est l'importation d'éléments des structures d'une langue dans les structures d'une autre langue (le système phonologique, morphologique, syntaxique, entre autres).

Cependant, on peut remarquer qu'il y a des interférences linguistiques chez les personnes qui n'ont pas une grande connaissance de la langue qu'elles utilisent. C'est plus fréquent dans la langue seconde que dans la langue maternelle. Le sociolinguiste, Louis-Jean Calvet (1993), dit dans son livre *La Sociolinguistique*, que pour aborder les différents aspects de la sociolinguistique, il est fondamental montrer qu'on est dans un monde plurilingue, où les langues sont constamment en contact, un des objets d'étude de la sociolinguistique.

Vu que l'objet de ce travail est analyser les phénomènes d'interférence linguistique, il me semble très important définir des concepts bases de la linguistiques tels que concepts interférence linguistique, transferts linguistique, emprunt, alternance codique selon certains auteurs et après faire des rapports avec la réalité des apprenants à Praia.

Il y a à Praia, au niveau des écoles secondaires, le contact de quatre langues différentes environ– le créole capverdien, le portugais, l'anglais et le français – et chacune avec son statut, on son degré d'utilisation différent. Et par conséquent, le français est une langue qui est en désavantage par rapport au créole et au portugais, dans le cadre de l'enseignement / apprentissage de cette langue, parce que ceux-ci sont utilisés plus fréquemment, en s'agissant d'une langue maternelle et d'une langue officielle respectivement.

Il faut rappeler qu'un élève qui apprend une langue étrangère, possède, souvent par transferts, des éléments de sa langue maternelle qu'il va employer quand il utilise la langue étrangère. Mais, il peut aussi avoir des éléments d'une autre langue étrangère (l'anglais dans ce cas) qu'il peut utiliser.

Parfois nos apprenants utilisent l'interférence pour se débarrasser de certaines situations difficiles. Alors employer un mot, un tour syntaxique, des formes grammaticales, au créole capverdien, au portugais, ou même à l'anglais, quand on ne maîtrise pas très bien la règle, permet aux apprenants de mieux se faire comprendre ou alors de faire le plaisant.

## **Tableau n° 5**

**Exemples de phrases produites à l'oral par les élèves aussi bien que par les enseignants dans quelques cours de français :**

Portugais / Français	Anglais/ Français	C.C.V. / Français	Français /Portugais
Elv : «Eu, Madame!»	« <i>Teacher</i> , je peux faire?»	«Le <i>car</i> de ma mère »	« <i>Ecoule</i> , ponho-te na rua!»
Prof: «Vai para o teu lugar Mademoiselle!»	Prof : « <i>Yah!</i> Très Bien !»	«j'ai un <i>gâteau</i> et chien»	Prof : «Oui, podem sair»
Prof:«Estão a fazer barulho, Attention!»	Elv : « <i>In</i> Cap-Vert »	Elv : « J'ai fait <i>ma</i> j'ai oublié le cahier »	«Bonjour, posso entrar?»

Ces exemples sont des phrases entendues dans des cours de français observés dans quelques écoles secondaires de Praia. Aussi bien les professeurs que des élèves faisaient ces mélanges de codes. Selon les professeurs, ils les faisaient exprès parce qu'il s'agissait des débutant et parfois ils étaient obligés de faire recours à la langue portugaise pour faire comprendre aux élèves. De la part des élèves, malgré leur niveau (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> années), ils mélangent les codes parce qu'ils ont du mal à s'exprimer en français à cause des interférences linguistiques de leur langue maternelle et du portugais.

En analysant la troisième colonne, on peut constater que les apprenants ont transféré le vocabulaire créole et portugais vers le français. Le mot *car* pour ces élèves signifie *carro* qu'en français veut dire *voiture*. Pour eux le mot *gâteau* est la même chose que *gato* en portugais alors qu'en français on dit *chat*. Le mot *ma* qu'on utilise en créole, signifie *mas* en portugais et *mais* en français, et, ils l'ont utilisé tel quel en français.

Pour entrer proprement dit dans ce sujet, le phénomène des interférences linguistiques chez les apprenants de Praia, on peut affirmer que les interférences linguistiques apparaissent dans tous les niveaux de production linguistique, notamment au niveau phonétique (accentuation et intonation), au niveau syntaxique (la structure et l'organisation des phrases), lexical (vocabulaire des mots) et au niveau morphologique, (genre et forme des mots), aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. (Voir typologie des interférences).

### 2.3. L'Alternance codique

Autre phénomène semblable à l'interférence, est celui d'*alternance codique* (ou *code-switching* en l'anglais) ou *mélange de langues* (ou *code mixing* en anglais). Nous présenterons d'abord des définitions relatives à cette notion :

L'alternance de langue ou est, d'après Boutet : « *un mode de communication qui consiste à faire alterner les langues, sur des unités linguistiques de longueur variable (un mot, une expression, un syntagme, une phrase, une prise de parole* » (Boutet, 1997). Ce mode communication est très fréquent surtout chez les sujets bilingues. Ces alternances codiques sont souvent régies par des règles grammaticales propres à chacune des langues. Une interaction de deux processus psycholinguistiques qui de façon indépendante et inconsciente se manifeste chez un individu bilingue c'est-à-dire, un individu qui dans la présence de deux langues, dominant les deux.

Michel Blanc<sup>8</sup> dans le livre *Sociolinguistique – concepts de base* de Marie-Louise Moreau, dit que le mélange de code est «*tout type d'interaction entre deux ou plusieurs codes linguistiques différents dans une situation de contact des langues* ».

« *Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et quand il produise des énoncés 'bilingues'* »<sup>9</sup> (Calvet ,1993). Pour ce linguiste il y a mélange de langues quand on le passage en un point du discours d'une langue à un autre et ce changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre.

Selon Calvet, l'alternance codique peut représenter des *stratégies conversationnelles*. Ce phénomène on peut le trouver, par exemple, au sein des immigrants. Voyons ce cas : un couple capverdien qui vit en France, le mari travaille dans entreprise et la femme dans une agence de tourisme. Ils dominant bien le français mais ils dominant aussi bien leur langue maternelle. Quand ils parlent entre eux, ils changent de code, soit français soit créole capverdien.

Il existe aussi, selon Calvet, alternance codique correspondant à la *négociation*. Prenant comme exemple un dialogue entre une secrétaire du bureau du Premier Ministre

---

<sup>8</sup> In MOREAU Marie Louise, *Sociolinguistique, Concepts de bases*,

<sup>9</sup> Louis-Jean Calvet, *la sociolinguistique*, 1993

et un citoyen capverdien qui vit en France: le citoyen est allé marquer un rendez-vous avec le Premier Ministre. Il s'adresse à la secrétaire :

La Secrétaire – *Bom dia.*

Le monsieur - Bonjour. Est-ce que je peux marquer un rendez- vous ?

La Secrétaire – Bien sur, Monsieur. Pour quand ?

Le Monsieur – *Amanhã. Pode ser ?*

La Secrétaire – *Tudo bem. Amanhã às 9 horas.*

Le Monsieur : Mais je voulais un peu plus tard parce que j'ai un autre rendez-vous à la même heure.

La Secrétaire : Ne vous inquiétez pas. Demain à 10 heures ?

Le Monsieur : Oui, parfait. *Muito obrigado.*

La Secrétaire : *De nada. Até amanhã.*

Le Monsieur : Au revoir.

Ce dialogue nous montre clairement que les deux locuteurs dominant également le français et le portugais. Il y a eu une négociation implicite entre les deux personnes, quelle langue utiliser. La secrétaire a suivi le monsieur, en parlant la langue qu'il voulait.

Le changement de code se passe aussi entre les enfants quand ils veulent par exemple se moquer de quelqu'un. Il peut avoir une fonction *ironique*.

L'analyse de Michel Blanc, nous renvoie à conclure que nos apprenants qui vivent plutôt une situation de diglossie, «*situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté, dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieure*» (le petit Larousse, 1998) ne font pas le mélange codique quand ils utilisent le français parce qu'ils n'ont pas une maîtrise à l'hauteur des codes qu'ils utilisent. C'est comme le créole capverdien par rapport au portugais. Un capverdien peut s'exprimer tant en créole capverdien comme en portugais selon les cas. Par exemple, quand il s'agit de situations administratives il utilise le portugais mais, quand il est avec des amis il parle sa langue maternelle.

### 3. ENQUETES

Pour faire ce travail, il a fallu mener des enquêtes sous forme de questionnaire auprès des élèves aussi bien que des professeurs. Les professeurs devraient répondre en français mais les élèves en portugais. Pour les professeurs l'enquête devrait comporter 25 questions et pour les apprenants 24 questions. L'objectif de ces enquêtes c'était pour

recueillir des informations et des opinions à propos de l'enseignement/apprentissage du français aux écoles secondaires de Praia.

### 3.1. Questionnaire destiné aux élèves

Ce questionnaire contient des questions simples, avec des phrases courtes et faciles à répondre, en portugais, où les apprenants devraient signaler avec une croix la ou les réponses qui leurs convenaient, en montrer leur connaissance aussi bien que leurs difficultés par rapport à l'enseignement/l'apprentissage de la langue française. Ils y montreraient les langues en contact et leurs emplois et surtout ils montreraient le phénomène des transferts linguistiques des langues en contact à Praia dans la pratique du français. Ainsi 280 élèves ont été questionnés et 24 questions ont été posées, où on a eu des résultats suivants :

**Tableau n° 6**

#### **Pratique de la langue française par les élèves à Praia 1**

<b>Pratique du français</b>	<b>Nombre d'élèves</b>	<b>%</b>
Seulement au cours	202	72,1
Hors cours	70	25
Sans réponse	8	2,9
Total	280	100

Si un nombre majoritaire des élèves pratique le français seulement dans les cours de français, il est nécessaire de faire les élèves pratiquer cette langue en dehors de l'école. Comme j'ai déjà dit, il faut faire des activités culturelles pour inciter les apprenants à aimer la langue en question. Par exemple, les projets pédagogiques, un thème présenté par Monsieur Paul Mendes au séminaire national des professeurs de français au mois de cette année. Ce projet a pour but présenter des propositions qui peuvent aider les élèves à pratiquer le français sans se limiter au contexte scolaire où l'acquisition est purement formelle et d'amener les élèves à s'intéresser à la langue française et la pratiquer tant à l'oral comme à l'écrit dans une situation de



communication réelle. De l'autre côté, il peut donner aux professeurs la possibilité de trouver d'autres mécanismes qui peuvent orienter les apprenants dans l'acquisition de la langue française.

**Tableau n° 7**

**Pratique de la langue française par les élèves à Praia 2**

Pratique du français	Nombre d'élèves	%
Seulement à l'écrit	112	40
Seulement à l'oral	47	16,8
Oral/écrit	110	39,3
Sans réponse	11	3,9
Total	280	100

Par rapport à la pratique de la langue (la compétence linguistique du français), 40% des apprenants utilisent le français seulement à l'écrit contre 16,8% que l'utilisent seulement à l'oral et 39,3% tant l'oral comme à l'écrit. Seulement 3,9 de ces apprenants n'ont pas répondu à la question.

**Tableau n° 8****Pratique de la langue française par les élèves à Praia 3**

<b>Pratique du français</b>	<b>Nombre d'élèves</b>	<b>%</b>
Penser en portugais/écrire et parler en français	156	55,7
Penser en créole /écrire et parler en français	91	32,5
Penser en français /écrire et parler en français	8	2,9
Penser en anglais/ parler en français	21	7,5
Sans réponse	4	1,4
Total	280	100

D'après l'analyse de ce tableau, 55,7% des élèves pensent en portugais quand ils écrivent ou parlent en français, 32,5% pensent en créole, 7,5% pensent en anglais et seulement 2,9% pensent directement en français.

**Tableau n° 9****Pratique du français par les professeurs 1.**

<b>Pratique du français par les professeurs selon les élèves</b>	<b>Nombre de prof par niveau.</b>					
	<b>1<sup>er</sup> cycle</b>		<b>2<sup>e</sup> cycle</b>		<b>3<sup>e</sup> cycle</b>	
	N°	%	N°	%	N°	%
Seulement à l'écrit	22	7,9	13	4,6	12	4,3
Seulement à l'oral	13	4,6	6	2,1	7	2,5
A l'oral et à l'écrit	8	2,9	27	9,6	149	53,2
Sans réponse	5	1,8	11	3,9	7	2,5
Total	48	17,1	57	20,4	175	62,5

Selon ces élèves, 3,6% des professeurs du 1<sup>er</sup> cycle utilisent le français seulement à l'écrit, 4,2% des professeurs du 2<sup>e</sup> cycle à oral, contre 90,4% du 3<sup>e</sup> cycle que l'utilisent à l'écrit et à l'oral. 1.8% de ces apprenants n'ont répondu. Cette analyse nous montre que les professeurs sont conscients de l'importance de la pratique du français parce qu'ils essayent d'utiliser le français, le plus possible, à l'oral et à l'écrit selon le niveau et selon leur besoin.

**Tableau n° 10**

**Pratique de la langue par les professeurs 2.**

Pratique du français par les professeurs selon les élèves	Nombre de professeur par niveau.					
	1 <sup>er</sup> cycle		2 <sup>e</sup> cycle		3 <sup>e</sup> cycle	
	N°	%	N°	%	N°	%
Uniquement en français	13	4,6	22	7,9	161	57,5
Alternance- port / français	37	13,2	16	5,7	6	2,1
Alternance- créole /français	8	2,9	5	1,8	0	0
Sans réponse	3	1,1	7	2,5	2	0,7
Total	70	25	41	14,6	169	60,4

4,6% des élèves du 1<sup>er</sup> cycle disent que leurs professeurs posent des questions uniquement en français, contre 13,2% qui disent qu'ils font l'alternance du français avec le portugais et 2,9% affirment qu'ils font l'alternance entre le créole et le français. Seulement 1,1% n'a pas répondu.

Par rapport aux apprenants du 2<sup>e</sup> cycle les chiffres changent. 7,9% de ces élèves sont tous d'accord que leurs professeurs posent des questions uniquement en français, tandis que pour 5,7% leurs professeurs font l'alternance entre le portugais et le français. Mais 8,5% trouvent qu'ils font l'alternance entre le créole et le français. 2,5 de ces élèves n'ont pas d'opinion.

Touchant le 3<sup>e</sup> cycle, les chiffres sont complètement différents parce qu'ils pensent que 57,5% des professeurs utilisent seulement le français. Uniquement 2,1%

disent que leurs professeurs font l'alternance portugais/français et concernant créole/français, il n'y a aucun professeur qui le fait. 0,7% des élèves n'ont pas répondu.

Cette position des apprenants montre que les professeurs font des efforts pour utiliser plutôt le français que les autres langues et s'ils les utilisent c'est quand il est nécessaire. Si nous voyons, le degré d'utilisation du créole et du portugais réduit au fur et à mesure que le niveau augmente. Cela veut dire qu'on utilise ces langues plutôt au 1<sup>er</sup> cycle et au 3<sup>e</sup> cycle son utilisation est presque nulle.

**Tableau n° 11**

Compétence linguistique des élèves	Nombre d'élèves	%
A l'oral	49	17,5
À l'écrit	126	45
À l'oral et à l'écrit	83	29,6
Ni à l'oral ni à l'écrit	22	7,9
Sans réponse	0	0
Total	280	100

Ce tableau illustre la compétence linguistique des élèves, un point important pour évaluer les problèmes des apprenants. Ainsi 17,5% des apprenants ont des difficultés à l'oral, 45% à l'écrit et 7,9% ne les ont pas 280 enquêtés. Il faut donc que les professeurs travaillent un peu plus l'écrit et l'oralité en faisant des exercices oraux et écrits pour les apprenants puissent surmonter ces difficultés.

**Tableau n° 12**

Type de transferts chez les élèves	Nombre d'élèves	%
Phonétique	69	24,6
Lexical	81	28,9
Syntaxique	38	13,6
Morphologique	49	17,5
Sémantique	24	8,6
D'autres	12	4,3
Sans réponse	7	2,5
Total	280	100

La problématique des transferts linguistiques est un des points les plus importants de ce travail. En effet, en analysant ce tableau, on a pu constater que presque tous les élèves ont des problèmes morphosyntaxiques, tant à l'oral comme à l'écrit. Ainsi, des 280 apprenants abordés par ce questionnaire, 24,6% ont des difficultés au niveau phonétiques, 28,9% au niveau lexical, 13,6 au niveau syntaxique, 17,5% au niveau morphologique, 8,6% au niveau sémantique et seulement 4,3% ont d'autres problèmes seulement 2,5% n'ont donné des réponses.

On peut conclure que les élèves ont plus de difficultés en ce qui concerne le la phonétique, le lexique la syntaxe, et la morphologie. Il est alors pertinent, qu'on voit ces problèmes pour au moins essayer de trouver des solutions possibles qui aident les enseignants aussi bien que les apprenants.

**Tableau n° 13**

Degré de fréquentation des espaces francophones par des élèves	N°	%
Y fréquentent	98	35
N'y fréquentent pas	168	60
Sans réponse	14	5
Total	280	100

Si on analyse les tableaux n° 12 et 13, on peut voir que 60% des élèves ne fréquentent pas les espaces francophones et 35 y fréquentent. Ces 35% qu'y fréquentent, 5,4% c'est pour lire et voir des spectacles, 5,7 pour écouter des musiques, 1,7%, uniquement, pour parler français, 6,8% pour voir des films contre 10% pour faire des travaux de groupe.

Ceux qui ne fréquentent pas ces espaces c'est parce qu'ils ne savent mêmes qu'ils existent parce que leurs professeurs ne leurs en parlent pas. Mais quand même, ils y des professeurs qui les poussent à y aller pour faire des travaux de groupe et c'est déjà important.

On peut conclure qu'il y a un manque d'information et de divulgation des espaces francophones aux apprenants de la part des professeurs et des responsables de ces endroits. Dans ce cas, nous voudrions lancer un appel aux professeurs et responsables de ces endroits de faire des efforts pour convaincre des gens à y fréquenter pour accéder à la langue française, mais aussi pour diffuser cette langue de façon à faciliter l'enseignement/apprentissage du français dans la ville de Praia. Par contre, les élèves trouvent qu'il est très important apprendre la langue française. Voyons le tableau suivant :

**Tableau n° 14**

Importance de la langue française	N°	%
Très importante	156	55,7
Pas importante	11	3,9
Pas très importante	20	7,1
Plus ou moins importante	93	33,2
Sans réponse	0	0
Total	280	100

55,7% des enquêtés pensent qu'il est très important d'apprendre la langue française, 33,2% pensent qu'il l'est assez important contre 7,1% qui pensent qu'il ne l'est pas très important et 3,9, pas important. Si les apprenants connaissent l'importance

de cette langue, il vient à propos de rappeler encore fois, les responsables pour l'enseignement/apprentissage du français en général à prendre conscience pour aider nos apprenants.

**Tableau n° 15**

Objectif d'étude de la langue française	N°	%
Tourisme	9	3,2
Plaisir	4	1,4
Vivre dans un pays francophone	51	18,2
Etudier dans un pays francophone	101	36,1
Entrer dans le monde du travail	87	31,1
Pour obligation	28	10
Sans réponse	0	0
Total	280	100

Malgré des difficultés que les élèves ont par rapport à l'apprentissage de la langue français, ils s'intéressent à continuer à l'étudier pour des raisons qu'on va expliquer, d'après le tableau ci-dessus.

Pour 3,2% des apprenants, il faut étudier le français pour développer le tourisme au Cap Vert. 1,4% l'étudient parce que cette langue leur plaît. 18,2% pensent vivre dans un pays francophone et 36,1% pensent étudier dans ces pays. 31,1% c'est pour entrer dans le monde du travail et 10% l'étudient parce qu'ils étaient obligés de la choisir.

Avec ces données, on est arrivé à la conclusion que plus de la moitié des enquêtés aiment le français et qu'ils veulent continuer à étudier cette langue. Le grand problème qu'ils posent c'est le manque de bonnes conditions d'apprentissage et de motivation de certains apprenants. De ce fait, ils pensent que la meilleure solution serait la divulgation du français d'une façon plus étendue, avec plus de matériels comme par exemple les livres, les cassettes audio et vidéo et plus d'espaces francophones où ils peuvent pratiquer cette langue d'une manière différente de ce qu'on fait à l'école.

Comparable à l'enquête menée auprès des apprenants du lycée de Santa Catarina en 2001 pour faire un travail pareil, on a pu constater qu'à Praia les élèves ont pratiquement les mêmes difficultés, mais ils pratiquent moins le français, surtout en ce qui concerne les activités hors cours de fle.

### 3.2. Questionnaire destiné aux professeurs

Tout au long de ce travail, des enquêtes ont aussi été menées au sein des professeurs des écoles secondaires de Praia. Ainsi, on a posé 25 questions à un ensemble de 20 professeurs pour aborder les problèmes concernant l'enseignement/apprentissage du français dans ces établissements scolaires.

Ce questionnaire, suivant les mêmes paramètres que celui mené aux apprenants, des questions simples, avec des phrases courtes et faciles à répondre, en français, où les enseignants devraient signaler avec une croix la ou les réponses qui leurs convenaient, sauf quatre questions qu'ils devraient répondre avec des phrases complètes. Ils devraient, d'un côté, signaler dans ce questionnaire leurs difficultés aussi bien que de leurs apprenants, leur préoccupation concernant l'enseignement/l'apprentissage du français, mais aussi des suggestions pour l'améliorer. De l'autre côté, leurs réponses montreraient clairement l'impact du contact de langues par rapport à l'enseignement/apprentissage du français aux écoles secondaires de Praia, d'une part, et, les apprenants face à l'apprentissage de cette langue étrangère d'autre part.

**Tableau n° 16**

#### **Pratique de la langue française par les professeurs**

<b>Pratique du français par les professeurs</b>	<b>Nombre de prof par niveau.</b>					
	1 <sup>er</sup> cycle		2 <sup>e</sup> cycle		3 <sup>e</sup> cycle	
	N°	%	N°	%	N°	%
Uniquement en français	4	20	14	70	18	90
Alternance- port / français	15	75	4	20	2	10
Alternance- créole /français	1	5	2	10	0	0
Sans réponse	0	0	0	0	0	0
Total	20	100	20	100	20	100



Pour mieux organiser et travailler les réponses obtenues, on les a mises par niveau. Au 1<sup>er</sup> cycle, des 20 professeurs questionnés, tous ont répondu aux questions. Ainsi, 20% utilisent uniquement le français, 75% font l'alternance du français avec le portugais, et 5% le font avec le créole.

Ceux qui ont le 2<sup>e</sup> cycle, 70% disent qu'ils utilisent uniquement le français, 20% font l'alternance du français avec le portugais et 10% ont recours à la langue maternelle.

Au 3<sup>e</sup> cycle, une grande partie des enseignants utilisent seulement le français aux cours, 90%. Seulement 10% font l'alternance avec le portugais. Aucun de ses professeurs n'utilise le créole au cours.

Le fait d'utiliser plutôt le portugais et le créole au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles, ils justifient disant qu'il est nécessaire de le faire parce que parfois les apprenants ont des difficultés à comprendre certaines choses en français. Toutefois, ils affirment encore, qu'ils le font en dernier cas.

Dans l'opinion de ces enquêtés, aussi bien les élèves que les professeurs utilisent uniquement le français seulement à l'écrit. À l'oral, ils utilisent parfois des mots portugais ou créoles pour accéder au sens. Cela pose des problèmes parce qu'ils ne maîtrisent pas bien l'oralité.

**Tableau n° 17**

Type de transferts chez les élèves	N°	%
Phonétique	7	35
Lexical	6	30
Syntaxique	2	10
Morphologique	4	20
Sémantique	1	5
Sans réponse	0	0
Total	20	100

D'une façon générale, les enseignants sont tout à fait d'accord que leurs élèves ont plus de difficultés au niveau phonétique, lexical et morphologique. Cela parce 35% de ces enseignants trouvent que leurs apprenants ont des difficultés au niveau de la prononciation des mots. 30% pensent que ces élèves ont également de difficultés au niveau du vocabulaire et 20% disent que leur problème se situe au niveau du genre et de la forme des mots.

Pour résoudre, du point de vue didactique/pédagogique, il faut que les professeurs insistent un peu sur la communication en classe de façon à faire parler les élèves mais aussi faire beaucoup d'exercices écrits dans la mesure où les apprenants ont besoin d'écrire et de parler. On voudrait donc suggérer des activités ludiques à l'école pour aider les apprenants à aimer et à mieux assimiler la langue française.

**Tableau n° 18**

**Compétence linguistique des élèves selon les professeurs**

<b>Compétence linguistique</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
A l'oral	12	60
À l'écrit	4	20
À l'oral et à l'écrit	4	20
Ni à l'oral ni à l'écrit	0	0
Sans réponse	0	0
Total	20	100

Les enseignants sont unanimes en disant que les apprenants ont plus de difficultés à l'oral qu'à l'écrit. En analysant le tableau ci-dessus, on peut confirmer cette affirmation parce que 60% disent que le problème c'est au niveau de l'oralité contre 20% qui disent que c'est au niveau de l'écrit. Selon ces professeurs, les problèmes des élèves se situent au niveau du vocabulaire, du son et de la prononciation à cause de l'interférence du portugais et du créole capverdien dans leur pratique du français. Ces enseignants affirment encore que ces interférences sont plus souvent chez les élèves

pauvres et ceux issus des parents qui parlent le créole capverdien uniquement. Pour justifier cette affirmation, ils disent que la fréquence d'accès à la langue française et à la civilisation française chez ces apprenants en dehors du cours de français est limitée parce que normalement ils ne fréquentent pas les espaces francophones (le Centre Culturel Français par exemple) et ils peuvent pratiquer la langue française.

Pour colmater cette difficulté, il faut que les professeurs insistent un peu sur la communication en classe de façon à faire parler les élèves mais ne pas oublier l'écrit en faisant beaucoup d'exercices écrits dans la mesure où les apprenants ont besoin d'écrire et de parler. Ainsi, des activités ludiques à l'école, aideraient beaucoup les apprenants à aimer et à mieux assimiler le français.

### 3.3. Interviews

Au cours de ce travail de recherche, des interviews ont été aussi faites auprès de quelques professeurs de français qui enseignent aux écoles secondaires de Praia. Afin de savoir leur point de vue concernant l'enseignement/apprentissage du français à Praia. On profiterait alors de soulever des difficultés existantes et essayer d'obtenir quelques suggestions ou des solutions pour l'enseignement de la langue française en général et surtout à Praia, le but de ce travail.

Ces interviewés pensent qu'il faut faire beaucoup de choses pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français. Ils trouvent qu'il est nécessaire et urgent d'accentuer des cours sur l'oralité en appuyant aussi sur les activités ludiques à l'école. En d'autres termes, donner de la considération à l'expression orale. Ils pensent également qu'il faut créer chez les apprenants la volonté de faire des travaux de recherche surtout pour les niveaux plus avancés pour qu'ils puissent fréquenter les espaces francophones et pour qu'ils puissent travailler le français en dehors des établissements scolaires.

Des interviews ont été également faites auprès de la direction de quelques écoles mentionnées au long du travail, dans le but d'obtenir des informations concernant

l'historique et les données statistiques des professeurs de ces respectives écoles, entre autres questions.

Quelques étudiants à l'ISE ont été également interviewés. Cette interview c'était pour recueillir leur opinion sur l'enseignement du français puisqu'ils seront les éventuels professeurs de français.

L'objectif vital de ces enquêtes et de ces interviews est recueillir des informations sur le phénomène des transferts linguistiques chez les apprenants qui étudient le français aux écoles secondaires de Praia.

## **4. TYPOLOGIE DES INTERFERENCES**

Au Cap Vert plusieurs langues sont en contact et le portugais a gardé toujours un statut privilégié par rapport à la langue maternelle dès le début de la colonisation, dû au processus historique des îles. Malgré cela, sa propagation à grande dimension, a seulement commencé à partir de 1975 avec l'indépendance, la démocratisation et la massification de l'enseignement. A partir de cette date, tous les capverdiens acquièrent le droit à la scolarisation. Le portugais, en tant que langue officielle, et la langue de l'enseignement apprise par ceux qui sont scolarisés. Le créole capverdien est parlé par la plupart des capverdiens dans les situations informelles de la vie quotidienne.

Le processus d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère, du fle dans notre cas précis, est intimement lié aux passages de la langue seconde (et / ou source) à la langue cible des apprenants. Notre interprétation *des erreurs* dans cette matière sera « subjective » et se fondera sur des hypothèses émises, au niveau linguistique et didactique des langues, de mettre en évidence après analyse et interprétation, l'origine et la cause des erreurs de nos apprenants à Praia dans leurs productions. Selon Besse et Porquier (Besse et Porquier, 1991), il faut une analyse théorique des erreurs pour mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi une analyse pratique pour améliorer l'enseignement de cette langue.

Puisqu'il y a le contact de langues, il faut souligner que dans une langue il peut aussi avoir des interférences possibles, ou bien, le changement des structures à cause de l'introduction de nouveaux éléments dans cette langue. Selon Hamers, « *l'interférence dans la terminologie de Weinreich constitue un des résidus de la situation de contact de langue et se définit comme une déviation par rapport aux normes de deux langues en contact* » (Hamers, 1997). Pour Hamers & Blanc il y a interférence quand l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible et cela pour lui constitue des problèmes d'apprentissage.

Ces interférences, selon Calvet, se réalisent au niveau de la phonétique, de la syntaxique et du lexique. Nous allons faire une étude plus approfondie en analysant ces interférences en plusieurs niveaux (phonétique, syntaxique, lexical, morphologique, sémantique et socioculturel) parce qu'elles sont très fréquentes chez nos élèves du fle à Praia.

#### 4.1. Interférences linguistiques au niveau phonétique

La phonétique est une partie d'étude des langues qui permet de bien comprendre les sons d'une langue et les réalisations des sujets de cette même langue. Si on voit la définition de Hagège, la phonétique décrit physiquement les sons des langues. (Claude Hagège, 1982)

Les éléments phonétiques du créole capverdien sont souvent différents de ceux du portugais et du français. Cette différence se trouve au niveau de quelques modifications des voyelles et des consonnes concernant leur réalisation. Ces variations sont plus fréquentes à travers des voyelles, conditionnés par leur nature et la structure syllabique, parce qu'en français, par exemple, on peut trouver des voyelles qui sont plus ouvertes (vert [vɛʀ]) qu'en portugais (verde [verd]) ou qu'en capverdien (berdi [berdi]). L'accent d'intensité en français se trouve sur la dernière syllabe groupe rythmique, au contraire du portugais ou du capverdien où il peut se trouver sur l'antépénultième, la pénultième ou la dernière syllabe du mot. Par exemple, pour le mot

*alexandrin*, trissyllabique, nous avons un **E** ouvert [ɛ] mais l'accent d'intensité va se trouver sur la dernière syllabe [alɛksa'dR ɛ], et pour le groupe de souffle *c'est une capverdienne*, l'accent d'intensité va de la même façon se porter sur la dernière syllabe : [sɛtynkapvɛR'djɛn]. En portugais ou en capverdien l'intensité de l'accent sera sur la première syllabe : *pedra* [pɛdɾa], l'avant dernière syllabe : *cavalo* [ka'valu], *exdruxula* : [ɛʃ'dRuʒula]. Ces mêmes variations ont aussi lieu au niveau de la structure syllabique parce qu'il y a des syllabes qui sont fermées et d'autres qui sont ouvertes. C'est le cas : *Elle est portugaise* [ɛlepɔRty'gɛz] (ici nous avons un groupe composé de 5 syllabes les première, la deuxième et la quatrième étant fermées et la troisième et la cinquième fermées), en français donne *Ela é portuguesa* [ɛlaepɔtu'geza] (7 syllabes, une seule syllabe fermée, la quatrième) en portugais. Aussi bien dans le mot *elle* (monosyllabe) que dans le mot *ela* (dissyllabique) nous avons un **E** ouvert, mais dans le mot *est* (monosyllabe) et le mot *et* (monosyllabe) les syllabes sont ouvertes, néanmoins nous avons respectivement [ɛ] et [e], à cause de la différence graphique

Ces différences syllabiques rendent difficile la prononciation de certains mots en français, de la part des apprenants. Pour combattre ce problème, il faut que les enseignants fassent beaucoup d'exercices d'écoute et de répétition avec leurs apprenants.

On peut également parler de la nasalisation des voyelles. C'est un autre élément de la phonétique qui existe beaucoup en français. D'une façon générale, les apprenants ont beaucoup de problèmes quand il s'agit des nasales, mais ils en ont moins quand ils prononcent les voyelles orales. Concernant les nasales, les apprenants ont tendance de prononcer un seul des éléments, favorisant ainsi leur dénasalisation. A cause de l'influence de la langue portugaise, les élèves ont toujours l'habitude de diphtonguer les monophthongues françaises. Ainsi, il y a des diphtongues en portugais et en créole capverdien tels que: ai, au, eu, ou, ãi, oi, etc., et qu'on ne trouve pas en français.

Cela fait qu'ils prononcent les mots français comme s'il s'agit de mots portugais. C'est le cas, par exemple, du mot *beaucoup*. Les apprenants le prononcent souvent

**[beaucoup]**. Ils transfèrent le son **[au]** du portugais vers le français ou ce son n'existe pas. On va voir donc d'autres exemples du même genre :

Exemple :

Faire \*[fajr] ; j'ai \* [ʒaj] ;

Veut \*[vɛwt] ; Europe \*[ɛurop]

Autre \*[awtR] ; beau\*[beaw]

Outre \*[owtr] ; toujours \*[tuʒuR]

Mauvais\*[mawvajʒ]

Toi \*[toj] ; moi \*[moj]

Maintenant \*[mãjtənãt]

Point \*[põjt]

Mademoiselle\*[madmoizɛl] Par rapport aux consonnes, elles tendent à renforcer la palatalisation des sons [ʃ] et [ʒ] en [tʃ] et [dʒ], à la bilabialisation de la vélaire [v] en [b] et de la réalisation apicale de [R]. Les sons [dʒ] et [tʃ] n'existent pas en français et parfois posent des problèmes aux apprenants. Sinon analysons les tableaux suivants:

**Tableau n°19**

**Renforcement de la palatalisation**

SONS	LANGUES		
	Portugais	Créole capverdien (badias)	Français
[ʃ] > [tʃ]	Chapéu [ʃa'pɛw]	Tchapéu [tʃapɛw]	Chapeau [ʃapo]
[ʒ] > [dʒ]	Juntar [ʒũtaɾ]	Djunta [dʒũta]	Ajouter [aʒute]
[R] > [r]	Roma ['Roma]	Roma [roma]	Rome [Romə]

Ce que nous pouvons constater de très important dans ce tableau est la présence des sons [ʃ] et [ʒ] en français aussi bien qu'en portugais et des sons [dʒ] et [tʃ] qui

n'existent ni en français ni en portugais mais qui font partie de la phonétique capverdienne.

**Tableau n° 20**

**Labialisation des sons [v] en [b]**

SONS	LANGUES		
	Portugais	Créole capverdien	Français
[v] > [b]	Vai ['vaj] Vem [vɛ] Verdura [vɔrdura] Vermelho [vɛrmɐlju] Vaca [vaca]	Bai [baɟ] Be'n [bɛ] Berdura [bedura] Burmedju [burmedʒu] Baka [baca]	Va ['va] Viens [viɛ] Verdure [vɛRdyrə] Vermeil [vermej] Vache [vaf]

En français, les phonèmes **b** et **v** distinguent *bal* de *val* : **b** s'oppose, comme étant une occlusive bilabiale à **v**, fricative labiodentale.

**Tableau n°21**

**Réalisation apicale du [r]**

SON	LANGUES		
	Portugais	Créole capverdien	Français
[R]	Rato [Ratu]	Ratu [ratu]	Rat [Ra]
	Razão [Razãu]	Razon [razõ] ou Razan [razã]	Raison [Rezõ]
	Religião [Rɛliʒiãu]	Riligion [riliʒiõ]	Religion [Rɛliʒiõ]
	Roma [Romɔ]	Roma [romɔ]	Rome [Rò <sup>10</sup> mə]

En analysant ce tableau, nous pouvons vérifier que ce type de transfert se réalise uniquement à l'oral. À cause de l'influence de la langue maternelle et de la langue portugaise sur le français, les apprenants font ce type de transfert. Pour les gens de

<sup>10</sup> En représentation de la voyelle semi-ouverte



Praia, le son [R] se transforme en [r] qui n'existe qu'en portugais et en capverdien. Parfois c'est un peu difficile pour eux de prononcer certains mots en français.

Nous sommes sûrs que l'interférence phonétique se manifeste quand un individu utilise dans une langue les sons d'une autre langue. C'est-à-dire, à l'oral. Par exemple, il est fréquent chez les élèves qui étudient les langues étrangères en général et le fle en particulier. Cela parce qu'à Praia aussi bien que dans toutes les écoles secondaires du pays, l'apprentissage de la langue étrangère se fait à l'adolescence et à l'âge adulte, par contre celle du créole capverdien se fait dès l'enfance, puisqu'il est la langue maternelle. Ainsi, nous avons constaté qu'il y a un nombre assez grand d'apprenants qui fait la confusion entre les sons [e] et [i]. Cela peut les amener à utiliser souvent le *\*qui* à la place de *que*, et vice-versa, *se* à la place de *si* et *de* à la place de *di*, selon qu'ils soient de Barlavento ou de Sotavento. On peut constater aussi que les élèves ont du mal à prononcer le [y] et à le distinguer du [u]. Des mots comme *uniforme* [ynifoRm], *union* [ynion], *utilisation* [ytilisation] posent de problèmes à certains élèves, qui les prononcent *\*ouniforme*, *\*ounion* et *\*outilisation*. Ceci parce qu'ils tendent à prononcer selon la phonétique de la langue portugaise et du créole, lesquelles ne comporte pas le son [y].

Les capverdiens et surtout ceux qui parlent la variante de l'île de Santiago, plus concrètement, les gens de Praia, prononcent toujours le [i] à la place de [ə] parce qu'il n'existe pas de son [ə] en leur langue maternelle et en français il existe les deux. Pour cette raison, ils les confondent. Pour mieux comprendre cette problématique, on va analyser le tableau ci-dessous.

**Tableau n°22**

**Remplacement de [ə] par [i]**

SONS	LANGUES		
	Portugais	Créole capverdien	Français
[i] / [ə]	- Aula de francês. [auladəfrãɛʒ] - Sou cabo-verdiano [soukabuverdianu] - O rapaz e o Senhor [uRapaʒiusəɲor] - Senhora [səɲora]	- Aula di francês [auladifrãɛz] - Ami é kabuverdianu [amiekabuverdianu] - Rapaz ku Senhor [Rapaʒkusɲor] -Sinhora [siɲõra]	- Cours di français [cuRdəfrãɛ] - *Ji suis capverdien. [ʒiswikapvɛRdiɛ] - *Li garçon et li Monsieur [ligaRsøeliməsʒø] - *Madami [madami]

Ces exemples montrent qu'à l'île de Santiago les gens ont tendance à changer le [ə] par [i] parce qu'il n'existe pas le son [ə] dans leur phonétique. Ce phénomène se passe même quand ils parlent portugais. Certains apprenants font aussi ce type de confusion quand ils écrivent en français.

Toujours au niveau des sons en français, d'autres problèmes se posent. C'est le cas des sons [y] et [u]. Le son [y] n'existe ni en portugais ni en créole capverdien. Mais par contre, en français, il y a les deux. Ces problèmes existent surtout à l'oral. À l'écrit ils n'existent presque pas. Ainsi nous avons quelques exemples dans le tableau suivant.

**Tableau n° 23**

**La confusion entre le [y] et le [u]**

SONS	LANGUES		
	Portugais	Créole capverdien	Français
[y] > [u]	Lutar [lutar]	Luta [lutɑ]	Luter [lyte]
[y] > [u]	Usar [uzar]	Usa [uzɑ]	User [yze]
[y] > [u]	Portugal [purtugal]	Portugal [purtugɑl]	Portugal [poRtygal]

Continuant toujours avec la problématique de la prononciation, il est important d'illustrer ici que les apprenants à Praia ont aussi d'autres problèmes, concernant, cette fois-ci, les consonnes à la fin des mots français. Si en portugais ou en créole capverdien, on lit ce qu'on écrit, ou bien on prononce toutes les consonnes à la fin des mots, en français on ne trouve pas la même chose. Ceci cause beaucoup de problèmes au sein des apprenants parce que parfois ils n'arrivent pas à bien prononcer des mots en français. Pour mieux comprendre cette problématique, on va analyser le tableau suivant avec quelques exemples de quelques consonnes les plus utilisées :

**Tableau n° 24**

**La prononciation des consonnes finales**

CONSONNES	LANGUES		
	Portugais	Créole capverdien	Français
[s]	Os livros [u3livru3]	Livruz [livruz]	Les livres. [lezlivrəz]
	Meus lápis [meu3lapi3]	Nha's lápis[ɲazlapiz]	Mes crayons [mezcrejõz]
	Vos [vo3]	Nhôs [ɲoz]	Vous [vuz]
[t]	Normalmente [normalmět]	Normalmenti [normalmėti]	Normalement [noRmaləmět]
[d]	- Quando [kwãdu]	- Kantu [kātu]	- Quand [kwãdə]

**N.B.** : En capverdien, le son [s] parfois se transforme en [z] comme est le cas du mot [liv'ruz].

A propos de la prononciation des consonnes à la fin des mots en français, on peut constater que cela se fait plutôt à l'oral qu'à l'écrit parce que quand ils écrivent, parfois, ils oublient de mettre **S** quand il est nécessaire et quand ils parlent, ils prononcent le **S**.

Par rapport aux consonnes **t** et **d** à la fin des mots, on est sûr qu'ils posent des problèmes de prononciation chez les apprenants. Cela parce qu'en capverdien et en portugais, ces consonnes sont toujours accompagnées des voyelles à la fin.

Le son [wa,] fait partie des groupes de sons qui posent des problèmes aux apprenants. Ceci parce que ce son existe seulement en français. Selon l'analyse des enquêtes qu'on a faite, on a pu constater que les élèves ont la tendance à penser en portugais et puis écrire ou parler en français. Et ainsi, ils n'arrivent pas à prononcer certains mots en français. Ils prononcent donc des mots, en portugais, en créole capverdien et en français de la même manière. À l'écrit on trouve le même état de chose. Par exemple, s'ils entendent le mot *boisson*, ils l'écrivent comme ils l'entendent – \**buasson*. Cela parce que le son [wa] n'existe pas dans la phonétique portugaise et capverdienne.

On a trouvé d'autres exemples, oraux et écrits, pendant les cours qu'on a assisté pour faire ce travail de recherche et on va les illustrer dans le tableau suivant :

**Tableau n° 25**

**Le son [wa]**

LANGUES		
Portugais	Créole capverdien	Français
Ele come peixe. [ɛlkompajʃ]	El ta kumé pexi. [eltacumepeʃi]	Il mange du poisson. [ilmãʒdypwasõ]
Porquê ? [purke]	Pamodi? [pamodi]	Pourquoi ? [puRkwa]
Eu vejo. [euvajʒu]	N'ta odja. [n'taodʒa]	Je voix. [ʒəvwa]
Ela bebe mel. [mɛl]	E ta bebi mel [etabimel]	Elle boit du miel [ɛlbwadymj ɛl]

On peut prendre un autre exemple : le professeur demande à un élève de la 7<sup>e</sup> année de lire un texte. Il trouve la phrase « *Il est français* » l'élève lit [ilɛfr'ãsajʃ]. Cela parce que le son [ʃ] n'existe pas en français en fin de mot et les élèves ont tendance à prononcer des mots français comme s'il s'agissait des mots portugais ou capverdiens

Concernant le lexique, il y a une interférence lexicale lorsqu'un individu remplace un mot de la langue parlée par un mot d'une autre langue, mais d'une façon inconsciente. Par exemple quand l'élève dit par exemple \*«*Je vais en car*» quand il voulait dire «*Je vais en voiture*».

## 4.2. Interférences linguistiques au niveau syntaxique

Selon Saussure (Moeschler, Auchlin, 1997), la syntaxe est l'étude des règles de combinaison des mots dans les phrases.

Le linguiste Louis-Jean Calvet dit que la syntaxe étudie l'organisation de la structure d'une phrase dans une langue Basse selon la phrase de langue première A. Pour confirmer cette affirmation, d'après l'appréciation phonétique faite dans le tableau n°22, on peut constater qu'il y a des différences entre les systèmes syntaxiques du créole capverdien, du portugais et du français par rapport à certains mots.

Charles Ferguson est un linguiste américain qui dit que la grammaire de la langue Basse (en ce qui nous concerne, le créole capverdien) est plutôt moins complexe que celle de la langue Haute (le portugais dans ce cas). Ceci parce qu'en capverdien il n'y a pas de désinences « *élément grammatical qui s'ajout à la fin d'un mot pour constituer les formes de la conjugaison quand il s'agit d'un verbe ou de la déclinaison quand il s'agit d'un adjectif* » (Le petit Larousse, 1998) personnelles. On est donc obligé d'employer le pronom sujet comme en français. Différemment de ces deux langues, en portugais il en est facultatif si on veut insister ou non sur le sujet, et obligatoire si on veut éviter l'ambiguïté. On peut noter que les langues en contact chez les apprenants de Praia s'organisent de forme différente. On va exemplifier ce cas dans le tableau suivant :

**Tableau n° 26**

**Le présent du verbe marche aussi bien en créole en capverdien qu'en français**

Portugais	Créole Capverdien	Français
Eu ando	N' ta anda	Je marche
Tu andas	Bu ta anda	Tu marches
Ele anda	El ta anda	Il marche
Ela anda	El ta anda	Elle marche
Nós andamos	Nu ta anda	Nous marchons
Vós andais	Nhos ta anda	Vous marchez
Eles andam	Ês ta anda	Ils marchent
Elas andam	Ês ta anda	Elles marchent

Ainsi on va expliquer ces exemples du tableau, avec un exercice qu'un professeur a donné à ses élèves de la 9<sup>e</sup> année pendant un des cours qu'on a assisté.

« Exercice A »

« Répondez par oui ou non » (version corrigée)

1 - Vas-tu au marché ? Oui, je vais au marché. Non, je ne vais pas au marché.

2- Allez-vous à la plage aujourd'hui ? Oui, nous allons à la plage aujourd'hui. Non, nous n'allons pas à la plage aujourd'hui.

« Répondez par oui ou non » (version d'un élève)

1 - Vas-tu au marché ? Oui, vais. Non, ne vais pas.

2- Allez-vous à la plage aujourd'hui ? Oui, allons. Non, n'allons pas aujourd'hui.

Nous avons deux observations à faire à partir de ces phrases.

1 : Comme d'habitude, l'apprenant a pensé en portugais pour après écrire la phrase affirmative en français. Cela parce qu'en portugais on dit *sim*, *vou* ou *sim vamos* et il a fait la même construction en français. Il a écrit ces phrases sans le pronom sujet.

2 : malgré ce problème de des pronoms sujet, l'apprenant connaît très bien la règle pour faire la forme négative.

On peut conclure que cet apprenant a fait un transfert du portugais vers le français vu qu'en portugais l'utilisation des pronoms sujets dans les phrases est facultative.

Touchant les temps et les modes verbaux, en créole capverdien ce sont des morphèmes qui introduisent les nuances de modes et de temps. En portugais se sont des désinences qui le font. En créole capverdien les morphèmes de mode et de temps peuvent précéder ou suivre le verbe, s'associer pour d'autres nuances. Ces nuances rendent difficile l'apprentissage du français en tant que langue étrangère chez les apprenants de Praia parce qu'ils les mélangent. Le tableau ci-dessous nous expliquera ces difficultés.

## Tableau n°27

### D'autres verbes conjugués en plusieurs temps verbaux

Portugais	Créole Capverdien	Français
Procurarias isso?	Bu ta djobeba el?	Tu chercherais ça ?
Dava-me isto hoje?	Bu ta da'n el oji?	Tu me donais ça aujour'hui ?
Já tinha falado com ele.	Dja'n falaba ku'el.	J'avais parlé avec lui.
Descansou-se muito	Ê dizkansa tcheu	Il s'est beaucoup reposé.
Foram?	Nhos bai ?	Êtes-vous allés ?

On a découvert au cours d'assistance aux cours, d'autres types de transferts du portugais vers le français. Cette fois-ce au niveau des temps verbaux.

Exemple d'une phrase produite par un élève au cours d'un exercice au tableau :

Exercice : « Mettez les verbes entre parenthèses au futur simple »

« Je (partir) en France. »

« Je **partirei** en France. »

Puisqu'en portugais tous les verbes au futur simple, à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier terminent par **rei** par exemple **eu partirei** l'élève a fait la même chose en français. Il a oublié qu'en français la terminaison c'est **rai**. Il devrait écrire de cette façon : **Je partirai en France**. Il a fait donc le transfert du portugais vers le français.

Un autre cas très important c'est le passé composé. On enseigne aux élèves que ce temps verbal se forme avec deux verbes – l'auxiliaire être ou avoir au présent de l'indicatif + le participe passé du verbe principal et qu'il s'agit d'un temps du passé. Les élèves tendent donc à utiliser seulement le participe passé. C'est un problème courant entre les élèves de tous les niveaux. Ainsi, en tant que professeur, j'ai donné aux élèves de la 11<sup>e</sup> année, niveau 5 des exercices avec le passé composé.

Exercice : Transformez ces phrases au passé composé

1-Nous allons au Portugal.

2-Ils trouveront leurs amis sur la plage

1- Nous allés au Portugal.

Nous avons pu conclure que ces apprenants ont fait un transfert lexical du portugais vers le français. Cela parce qu'en portugais le *passé composé* que les élèves apprennent maintenant se forme avec un seul verbe. On les enseigne, que c'est équivalent au *pretérito perfeito*. Toutefois le passé composé existe aussi en portugais mais il est peu employé. A sa place on l'emploi l'auxiliaire « ter » équivalent à « avoir en français » et le participe passé du verbe principal. Voici le tableau suivant pour expliquer ce phénomène.

**Tableau n° 28**

Portugais	Français
(Tu) tens feito o teu exercício?	Tu <b>as fait</b> ton exercice ?
(Eles) têm reservado o bilhete.	Ils <b>ont réservé</b> le billet.

En expliquant ce fait, on admet que les apprenants ont fait la traduction du portugais vers le français. Ainsi ils ont traduit **tem** (présent du verbe ter en portugais) en **a** (présent du verbe avoir en français) et **feito** (partcipe passé du verbe fazer en portugais) en **fait** (paticipe passé du verbe faire en français). La même chose ils ont fait pour **têm reservado**.

Un autre point très important à tenir en considération c'est le cas des pronoms. Il est important de souligner que les pronoms du créole capverdien sont différents de ceux du portugais et du français. Tous les pronoms capverdiens sont issus des pronoms sujets portugais. En capverdien, la même forme, selon le contexte, peut servir de sujet de complément direct ou indirect. Voyons le tableau ci-dessous



## Tableau n°29

### La pronominalisation

Portugais	Créole Capverdien	Français
- Encontrei-o (o: c.o.d)	- N atchal (-al: c.o.d.)	- Je l'ai trouvé (je:sujet ; l':c.o.d)
- Ele me telefonou. (ele: suj; me: c.o.i.)	- El tilifona'n (el: suj; n':c.o.i.)	- Il m'a téléphoné (il : suj ; t': c.o.i)
- Dou-ta amanhã. (te+a te: c.o.i; a: c.o, d.)	- N ta dabu el (N: suj; bu: c.o.i; el c.o.i.)	- je te le donne. (je:sujet ; te : c.o.i; le: c.o.d)
- Informo-lho (lhe+o lhe: c.o.i. et o: c.o.d.)	- N ta fla nha (nho) el (n: suj; el: c.o.d.; nha: c.o.i.)	- Je vous l'informe. (je: suj ; l' : c.o.d; vous: c.o.i.)

En français, sauf à l'impératif, les pronoms compléments d'objet direct sont placés avant le verbe tandis qu'en portugais ils précèdent ou suivent le verbe et il est facultatif l'utilisation du pronom sujet dans la phrase. En créole capverdien, ils viennent systématiquement après le verbe.

Exercice :

« Remplacez les mots soulignés par un pronom c.o.d. ou c.o.i. »

1) « Nous cherchons nos valises »

2) « Ils écrivent une lettre à Marc. »

3) « J'adore mon père »

Version corrigée	Version des élèves
1) « Nous <b>les</b> cherchons »	1) « Nous cherchons les »
2) « Ils <b>lui</b> écrivent une lettre. »	2) « Ils écrivent une lettre <b>à lui</b> . »
3) « Je <b>l'</b> adore »	3) « Je adore <b>le</b> »

Toutes ces confusions c'est parce que selon ces élèves, en portugais les pronoms compléments viennent presque toujours après le verbe, ils font la même chose en français. Ils ont fait un transfert du portugais vers le français.

On peut trouver d'autres types de transferts chez les apprenants concernant par exemple le genre des mots en français. Regardons cette phrase :

«Les patrons donne cette voiture à leur employé. »

Version corrigée

Les patrons **la** donnent à leur employé.

Version d'un élève

Les patrons **le** \*donne à leur employé

Ici l'élève avait du mal à comprendre la phrase du professeur, parce que d'après lui, on dit **um carro** en portugais et on doit dire automatiquement **un voiture** en français. Pour cet élève le mot voiture est masculin tant en portugais, en créole capverdien qu'en français. Pour lui, il avait bien placé le pronom complément d'objet direct. Voyons le dialogue qui s'est passé entre l'élève et le professeur.

Le professeur: «en français on dit une voiture. C'est féminin. Alors c'est le pronom **la**?»

L'élève: «Madame, em português dizemos um carro.» (en portugais on dit **um carro**.)

Le professeur : Il ne faut pas penser en portugais quand on écrit en français.

D'autres aspects concernant la grammaire constituent aussi des problèmes chez les apprenants de Praia. Ainsi il est important de remarquer qu'en créole capverdien il n'y a pas d'articles féminins. Le genre et le nombre ne font non plus partie de la morphologie de cette langue. Alors, il n'y a pas d'accord entre article et le nom comme en portugais ou en français. Analysons donc le tableau qui suit :

**Tableau n° 30**

**Le genre et le nombre**

Portugais	Créole Capverdien	Français
Um livre	Un livru	Un livre
Uma mesa	Un meza	Une table
Dois livros	Doz livru	Deux livres
Duas mesas	Doz meza	Deux tables

Les apprenants utilisent parfois des règles syntaxiques de leur langue maternelle ou de leur langue seconde pour s'exprimer en français. Un des cas les plus communs que nous avons constaté dans notre recherche, c'est celui de l'emploi de *le* ou de *la*.

On exemplifier avec un exercice qu'un professeur a donné à leurs élèves de la 7<sup>e</sup> année.

**Exercice :**

**«1- Mets au pluriel : » Corrigée**

Singulier	Pluriel
le stylo	les stylos
La gomme	Les gomme

**Version des élèves**

Singulier	Pluriel
le stylo	les stylo
La gomme	Le gomme

**«2- Écris le féminin :»Corrigée**

Masculin	Féminin
le stylo	les stylos
La gomme	Les gomme

**Version des élèves**

Masculin	Féminin
le garçon	Le fille
Le père	Le mère

Pour expliquer ces exemples, on dirait que les apprenants ont fait un transfert du portugais aussi bien que du capverdien vers le français. En français on ne prononce pas le s à la fin des mots. Les apprenants font la même chose à l'écrit. En portugais par contre, on l'emploi tant à l'oral qu'à l'écrit. Concernant le masculin et le féminin, on est obligé de les utiliser en français et en portugais, mais en capverdien vue qu'il n'existe pas d'articles qui soit masculin ou féminin, on ne les utilise pas. Mais il existe le

masculin et le féminin des mots en capverdien. Exemple : **rapaz** pour désigner garçon en français (masculin) et **minina** pour désigner fille (féminin)

Quand l'apprenant emploie un pronom dans une production, s'il est pris dans le contexte de sa langue maternelle ou sa langue seconde, celui peut révéler un sens ou un signifié différent que celui préconisé. En portugais surtout et en créole capverdien certaines formes ont deux fonctions différentes. C'est le cas par exemple du pronom portugais *ele* qui a deux fonctions (sujet et complément d'objet) contrairement au pronom français *il* qui a la fonction de sujet. Les élèves emploient donc la forme *il* en lui donnant le sens du «*ele*» portugais. Voici un exemple d'un exercice dans une classe de la 7<sup>e</sup> année :

«Remplace le sujet par un pronom :»

Version de l'élève

version corrigée

1 <u>Jean</u> est grand. Ele est grand	Il est grand.
--	---------------

#### 4.3. Interférences linguistiques au niveau lexical

Un autre problème est celui du lexique. Il y a L'interférence lexicale quand les langues ne s'organisent pas de la même façon et les individus utilisent des mots d'une langue dans une autre. CALVET dit qu'il y a interférence lexicale surtout quand « *les deux langues n'organisent pas de la même façon l'expérience vécue* (CALVET, 1993).

CALVET dit encore que l'interférence lexicale peut produire l'emprunt «*acte par laquelle une langue accueille un élément étranger*» (Calvet, 1993). Cela quand l'individu au de la de chercher l'équivalent d'un mot qu'il trouve difficile dans sa langue, il utilise directement ce mot en adaptant à sa propre prononciation. C'est ce qu'il nome de phénomène individuel.

Le développement des sciences et des techniques et la multiplication des communications spécialisées, par exemple, ont fait qu'un petit nombre de langues

véhiculent aujourd'hui. La modernité à l'aide d'un vocabulaire propre, les autres langues se contentent d'emprunter ce vocabulaire. Ici, CALVET classifie l'emprunt comme phénomène collectif. La tendance est ainsi aujourd'hui à parler d'informatique, par exemple, en utilisant un vocabulaire anglais, ou bien, utiliser des emprunts de l'anglais vers le français. Ces emprunts on les acquiert lorsque l'on se promène dans la rue d'une ville et on regarde les panneaux routières, les affichages publicitaires, que l'on arrive dans un aéroport, que l'on allume un poste de télévision ou de radio, à travers les langues utilisées quand on reçoit des informations, quand on écoute des chansons, etc. CALVET exemplifie cette situation avec une traduction mot à mot qu'on a faite de « *estar direito* » en portugais, « *to be right* » en anglais et « *avoir raison* » en français. (Calvet, 1993)

Comme nous savons, la langue capverdienne est issue du mélange des mots portugais et africains. Un grand nombre de mots capverdiens sont originaires du portugais. Il n'y a pas assez de mots français ou anglais dans la langue capverdienne. Mais au sein des jeunes, on peut noter une présence relativement grande des mots anglais dans le vocabulaire créole. Les mots français on ne les utilise pas beaucoup. Si on analyse le tableau ci-dessous, on peut voir quelques mots ou expressions de l'anglais vers le créole capverdien

#### 4.4. Interférences linguistiques au niveau morphologique

La morphologie est la partie de la linguistique qui étudie les règles d'une langue concernant la forme des mots. On peut la diviser en : *morphologie flexionnelle* et *morphologie dérivationnelle*. La morphologie flexionnelle étudie la formation des verbes (le mode, le temps les personnes, le genre et le nombre), des noms (nombre et genre) et des déterminants (nombre et genre), tandis que la morphologie dérivationnelle traite de la formation des mots à partir d'un mot existant.

Les déficiences, dans l'acquisition de la langue cible, le français dans ce cas, obligent les usagers de cette langue à emprunter (très courante dans l'apprentissage d'une langue étrangère) des mots, des tours syntaxiques, des formes grammaticales, des manières de prononcer à leur langue maternelle, à leur langue seconde et parfois à une

autre langue étrangère. Dans le cas concret du Cap-Vert, on trouve aussi cette situation que nous décrivons dans le tableau n° 31

**Tableau n°31**

Le mot en portugais	Le mot prononcé en français selon l'élève
Ovo	Ové (œuf)
Cansado	Cansé (fatigué)
Ajudar	Ajuder (aider)
precisar	Avoir besoin (préciser)

Ce tableau nous montre que dans cet apprentissage de la langue étrangère (le français dans ce cas), on trouve la formation des mots à partir des mots de la langue maternelle ou de la langue seconde. Voyons ces exemples :

Ainsi, au niveau morphologique on peut parler d'interférence au niveau grammatical lorsque l'individu utilise dans une langue certaines structures grammaticales d'une autre langue, au niveau du genre et de la forme des mots. Ce type d'interférence se manifeste chez nos apprenants, dans tous les niveaux de la syntaxe tels que : l'accord, l'ordre, des prépositions, des déterminants, des pronoms, le temps, le mode, etc.

**Tableau n° 32**

**Exemple d'interférences grammaticales chez les apprenants de Praia**

L'accord	L'ordre	Des prépositions	Le temps	Des pronoms
Il a <b>un</b> voiture	J'ai une <b>chambre grande</b> .	Il met le sac <b>dans</b> le dos.	Demain, il <b>a plu</b> beaucoup	<b>Elle</b> est mon frère

Pour expliquer le contenu du tableau, concernant l'accord, l'élève en pensant en portugais ou en capverdien où on dit **um carro**, de la même façon il l'a fait pour le français. Cela parce que cet élève a fait des transferts du portugais vers le français. Ces

mots qu'en portugais sont masculins (o carro; o sapato; o vestido), en français sont féminins (la chaussure ; la voiture ; la robe). Mais, s'il s'agit des phrases pour compléter, il est capable de le faire.

Par exemple si on prend cet exercice donné aux élèves de la 10<sup>e</sup> année niveau 2, ils le font correctement :

« Complète les phrases en employant les articles définis »

« Il va à la plage. »

« Nous achetons les fruits au marché.»

« J'ai le cahier d'exercices de José. »

« Elle va à l'hôpital. »

Ils connaissent la place de chaque article, mais si on leur demande de faire une composition, ils n'arrivent pas à les utiliser convenablement. Sinon voyons cet exemple d'un petit extrait d'une composition d'un élève de la 11<sup>e</sup> année niveau 5, dont le thème était « Exprimer les sentiments en utilisant : logement très petit (insatisfaction) ; travail monotone (déception) ; bureau sans fenêtre (irritation)».

« (...) **le** hôtel est très petit (...) »

« (...) **la** bureau est grande mais sans fenêtre (...) »

« (...) **le** gens de S. Antão sont gentils»

Pour la phrase « **J'ai une chambre grande** » l'élève a changé l'ordre des mots chambre et grande puisqu'en capverdien on dit **un kuartu grandi**. Quand l'élève dit « il met le sac **dans** le dos » c'est parce qu'en portugais il est correcte de dire **nas costas** et la traduction pour la préposition **nas** c'est **dans**. Cette phrase « Demain, il a plu beaucoup » montre que l'apprenant ne fait pas la distinction entre les expressions de temps, mais il les connaît toutes. En ce qui concerne les pronoms, il est fréquent ce type d'erreur chez les apprenants « **Elle** est mon frère » parce qu'en français on utilise **il** et **elle** alors qu'en portugais **ele** et **ela**.

#### 4.5. Interférences linguistiques au niveau sémantique

La sémantique s'occupe de la signification des mots et de l'évolution du sens des mots.

Ici nous allons travailler le problème du sens des mots en français à cause d'interférence de la langue maternelle, de la langue seconde. Nous allons analyser le cas du mot *préciser* qu'en français peut signifier *expliquer, déterminer, indiquer, fixer, énoncer, dire, ou autre*. Un créolophone comprend le mot dans un autre sens parce qu'il connaît le sens du mot en créole capverdien (avoir besoin) et en portugais *precisar* (avoir besoin ou *expliquer, déterminer, etc*) mais il ne connaît pas le sens du mot en français. Il essaie de traduire le sens du mot de ces deux langues vers le français.

On peut trouver d'autres exemples pareils : le son du mot *trousse* ressemble celui du mot *truz* qui signifie *slip* en créole capverdien. L'élève qui ne connaît pas le sens du mot en français fait le transfert du sens du créole capverdien vers le français. En croyant qu'ils ont le même sens.

#### 4.6. Interférences linguistiques au niveau socioculturel

Dans cette partie nous allons aborder le transfert de valeurs culturelles d'une langue vers une autre (du créole capverdien vers le français). Prenons cet exemple :

Une fille, capverdienne, est allée en France. Elle a rencontré un vieux monsieur, le grand-père de son ami français, et elle l'a salué disant « Monsieur, donnez-moi votre bénédiction » en faisant des gestes comme ce qu'on fait au Cap-Vert. Le monsieur lui a dit « bonjour, Mademoiselle ». Cette situation nous montre que la fille a utilisé des habitudes et des coutumes de son pays qu'on n'utilise pas en France et que le monsieur ne connaissait pas.



## 5. ORIGINES DES PHÉNOMÈNES D' INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES

Comme on a dit en 5. Au Cap Vert on utilise plusieurs langues selon les situations de communication et chacune avec son statut. Alors le portugais est la langue officielle, le français et l'anglais sont les langues étrangères et le créole capverdien est la langue maternelle et nationale. Une grande proportion de la population capverdienne parle la langue maternelle parce que c'est la langue d'origine de ce pays.

Le statut du portugais comme langue officielle du Cap Vert, a eu des antécédents historiques, politiques, idéologiques, économiques et sociaux. L'archipel a comme langue officielle la langue de l'ex colonisateur – le Portugal. Ceci s'explique à partir de l'intérêt du Portugal pour le Cap Vert grâce au commerce triangulaire et aussi bien pour une question de principe. Les portugais voulaient donc installer leur langue dans cet archipel afin de la diffuser.

Van Overbeke dans son œuvre *Introduction au Problème du Bilinguisme* dit que les relations entre plusieurs parlers sociaux se caractérisent par des tendances de faire des interférences quand une des langues en contact est la langue culturelle. Dans ce cas, le français par rapport au créole capverdien. Les élèves tendent à faire des interférences du créole capverdienne vers le français parce que celui-là est leur langue maternelle, culturelle et nationale, à travers laquelle ils pensent et parlent le plus souvent. Les apprenants, dans leurs discours, mettent souvent des mots ou des expressions créoles parce que les sons de ces deux langues sont différents.

Dans l'œuvre de Raimond Renard, *Introduction à la Méthode Verbo Tonale*, il assure que les sons ne sont jamais isolés parce qu'ils sont des éléments d'une même chaîne. Alors pour ce linguiste, chaque langue possède sa propre combinatoire : le français possède les sons [s] ; [ʃ] ; [ʒ] ; [z] ; [t] ; [d] et [r], mais, on ne trouve pas les sons [tʃ] ou [dʒ]. Ce phénomène pose des problèmes aux apprenants qui étudient les langues étrangères. A partir de cette constatation on a pu conclure qu'on peut trouver ce problème tant à l'écrit comme à l'oral, chez les élèves de Praia, surtout chez les élèves de la 7<sup>e</sup> année et la 8<sup>e</sup> année parce qu'ils ne sont pas encore capables de

discriminer certains sons étrangers. Lorsqu'ils commencent à apprendre le français, ils commencent à confondre les sons [y] et [u], [o] et [ø].

On peut donner d'autres interprétations pour ce phénomène de transfert linguistique chez les apprenants de Praia. D'abord on peut dire que du fait des apprenants en particulier et les enfants en générale ne se créent pas un langage, ils apprennent à parler essentiellement par audition ou par imitation de ce qu'ils entendent. À Praia comme partout au Cap-Vert, l'enseignement du français ne commence pas au primaire. Les élèves sont donc en contact avec la langue française à l'enseignement secondaire et en plus, ils n'ont pas d'opportunité de pratiquer cette langue hors salle de classe. On ne profite pas la faculté des enfants qui facilite l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pour cela, qu'on défend que plus tôt on apprend une langue, mieux on l'apprend. Pour Louis Porcher et Dominique Groux, une des démarches évidentes pour assurer développement de l'apprentissage de la langue étrangère consiste à abaisser l'âge des débuts de l'enseignement/apprentissage de cette langue. Ils disent encore que dans beaucoup de pays comme la Suède, on commence à apprendre une langue étrangère à l'âge de 7 ans. MARTINEZ (1996) par exemple, défend une acquisition deuxième langue vivante avant 7 ans – acquisition naturelle – et une acquisition après 7 ans – apprentissage volontaire et organisé.

Il y a aussi un problème de correction phonétique de la part des enseignants par rapport à l'enseignement de la langue française. Cela parce qu'on travaille peu cet aspect qui est très important. Ainsi s'expliquent leurs fautes de prononciation lorsqu'ils veulent reproduire un message en langue étrangère. Ils le reproduisent mal parce qu'ils le perçoivent mal. Cette mauvaise perception résulte des habitudes sélectives propres à la perception de leur langue maternelle. Si même en capverdien ils parlent différemment avec certains accents, dans une langue étrangère c'est plus complexe encore. Cela parce que chaque enfant a des facultés d'assimiler les mécanismes linguistiques, qu'il assimile dès l'enfance d'une façon tout a fait autonome et inconsciente. L'élève s'adapte au système de sa langue maternelle. S'il entend parler d'une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend, le crible phonologique de sa langue maternelle qu'il connaît mieux. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique fausse puisqu'on le fait passer par le crible phonologique d'une autre langue. L'accent que l'élève a quand il parle français ne se justifie pas parce

qu'il ne prononce pas bien en français. Cela parce que l'accent étranger ne dépend pas du fait qu'un élève ne sache pas prononcer un certain son, mais on peut dire qu'il ne comprend pas correctement ce son étant donné que la structure phonologique de la langue étrangère et celle de la langue maternelle de l'élève sont différentes.

Un autre point à montrer ici c'est le système phonologique de la langue maternelle de l'élève, peut être, n'est pas assez développé pour s'opposer à l'acquisition du système phonologique de la langue étrangère (le capverdien par rapport au français).

Pour un élève qui apprend le français, une langue étrangère, si son apprentissage n'est pas bien dirigé, il entend et articule les sons de cette langue sur la base du système des sons du créole capverdien ou du portugais. C'est pour cette raison qu'il y a des élèves qui connaissent très bien la morphologie et la syntaxe du français et qui malheureusement parlent cette langue avec des sons, des intonations, des rythmes et des tensions du créole capverdien. Les fautes sont donc dirigées par le système de la langue maternelle. Celle-ci et la langue étrangère existent comme deux systèmes bien définis et séparés. L'action portera toujours priorité sur le système que sur la faute isolée.

Selon cette linguiste, Elisabeth Seshays dans son œuvre *l'enfant bilingue*, il y a des situations où un individu parle deux langues couramment et dont la langue maternelle continue à exercer une influence sur la prononciation de la langue étrangère. C'est le cas d'un élève qui parle couramment le créole capverdien et qui est en contact avec le français seulement à l'école.

On peut s'étonner de savoir qu'une langue peut influencer une autre dans une situation bilingue. Pour expliquer ce fait, il y a ce que Bernard Harmégnies <sup>11</sup> appelle accent. Pour lui l'accent est «*la prépondérance relative donnée par le locuteur à un segment de la chaîne parlée*».

En français l'accent se porte sur la dernière syllabe du mot et plus précisément du groupe rythmique parce que dans cette langue, l'accent caractérise la même syllabe.

Pour le mot Mara par exemple, en portugais ou en créole capverdien l'accent est porté sur la première syllabe (*Mára*) tandis qu'en français c'est sur la deuxième syllabe

---

<sup>11</sup> in. Moreau, *Sociolinguistique, Concepts de Bases*, page 9

(Mará). Ce n'est pas facile pour les élèves de s'habituer à ce type de phénomène. Ils ont du mal à distinguer les sons [a] et [ɑ], parce que l'accent est le résultat de l'ensemble des caractéristiques de prononciation liées aux origines linguistiques, territoriales ou sociales du locuteur. Si les élèves ont l'accent quand ils parlent le français, c'est parce qu'ils pratiquent une autre langue, le plus souvent, leur langue maternelle, qui est la langue dominante dans leur milieu. Ils prononcent des mots français comme s'il s'agissait des mots créoles capverdiens.

## **6. PERSPECTIVES ET ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES**

Les professeurs ont tous un rôle important – ils enseignent, ou bien, ils transmettent aux apprenants des connaissances et des techniques de façon qu'ils les comprennent et les assimilent. Alors, pour que l'enseignement du français à Praia se développe, il faut que tous les professeurs aient des responsabilités et le goût pour enseigner. Ainsi, ils ne doivent jamais avoir les bras croisés. Ils doivent faire des recherches dans le domaine de l'acquisition de la langue française, des recherches dans le domaine de la méthodologie et de l'apprentissage de la langue, et de la fourniture de matériels authentiques ou organisés.

1- L'enseignant doit donc aider l'apprenant à :

- Bien définir ses objectifs. Il doit donc l'aider à découvrir et à utiliser des catégories d'analyse pour une bonne articulation de la langue. L'enseignant doit sensibiliser les apprenants à pratiquer l'oralité ;
- Définir les contenus des programmes. Il doit donc lui donner des informations sur les sources possibles de documents d'apprentissage et une préparation au niveau des techniques de description et de classement d'information linguistique. Mais, il faut d'abord que l'école ait des manuels adaptables et suffisants pour l'apprentissage de l'apprenant, mais aussi et surtout avoir au moins des matériels audio, vidéo et pourquoi pas des laboratoires de langue ;

- Savoir sélectionner des méthodes et des techniques à utiliser. Le professeur a besoin d'avoir des compétences pédagogiques suffisantes de façon à se pencher sur les listes des procédés utilisés ;

- Prendre conscience, de l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère – le français dans ce cas. Il est important de montrer aux élèves la place du français dans l'horizon francophone. Alors il faut enseigner la langue française parce qu'elle constitue une entreprise essentielle et prioritaire pour le Cap Vert en tant que pays francophone. Aussitôt après l'indépendance, en 1976, Monsieur Pedro Pires, alors Premier Ministre montrait l'importance du français dans l'enseignement, en s'agissant d'une langue de communication internationale surtout avec les pays francophones voisins;

- Tenir en considération le développement d'une classe de français ouverte pour développer la pratique et la compréhension orale ;

2- L'enseignant doit utiliser d'autres supports pédagogiques pour que les cours soient plus motivants et plus intéressants :

- L'utilisation des textes d'écoute en classe de FLE, comme par exemple des chansons en français. À partir des chansons les élèves peuvent, d'une façon décontractée, apprendre la langue française. Ils apprennent les vocabulaires, l'intonation, la phonétique aussi bien que le rythme et ils seront plus motivés pour apprendre cette langue ;

- L'utilisation de la télévision en classe de FLE est aussi intéressante dans la mesure où les apprenants peuvent écouter la langue et en même temps regarder des images. Ils apprennent le vocabulaire en, la réalité socioculturelle, l'intonation, la phonétique, le rythme, entre autres. Mais avant tout, le professeur doit sélectionner le contenu à travailler selon l'âge et l'intérêt des élèves. Par exemple des thèmes qui les intéressent comme l'amour, les conflits de génération, le sport, la musique, la santé, entre autres. Pour que cela soit possible, il faut au moins avoir des télévisions, des vidéocassettes, des magnétophones, des cassettes audio et il faut aussi avoir les chaînes francophones comme par exemple la RFI (Radio France International) ou TV5;

3- Mais apprendre le français à l'école ne suffit pas. Il faut le pratiquer et l'entendre :

- Il est nécessaire un environnement francophone pour faciliter la lecture, les publications non scolaires, la vente des bandes dessinées ou les magazines, aux jeunes à bas prix, entre autres. À ce respect, les Centres Culturels, les Alliances Françaises entant qu'opérateurs privilégiés doivent réserver des moyens pour la réalisation de ces activités ;

- Le gouvernement, à son tour, doit parier sur la formation des formateurs et des professeurs. Avec la formation des formateurs, il ne sera plus nécessaire d'engager des instituteurs coopérants. Cela pourra être plus rentable pour le pays et plus gratifiant pour la classe enseignante nationale. Il est également souhaitable que le contact avec la langue française se produise dès les premières années de l'enseignement primaire, de façon à profiter des plus-values de l'enseignement précoce. Nous voudrions dans ce travail, montrer notre préoccupation et en même temps lancer un appel au Gouvernement du Cap Vert aussi bien qu'aux autorités françaises responsables pour l'appui à l'enseignement/apprentissage du français au Cap Vert, d'essayer de répondre à cet appel que nous estimons être très pertinent.

4- Nous appelons aux professeurs de français, de bien travailler pour améliorer l'enseignement/apprentissage de la langue française à Praia et au Cap-Vert d'une façon générale. Ainsi nous proposons que :

- Le professeur, dans son travail, utilise des différentes méthodes pour enrichir son cours et pour mieux faire comprendre aux élèves et qu'il tienne en considération les méthodes suivantes :

**La méthode directe** - cette méthode donne une grande importance à l'expression orale (fondamentale pour l'apprentissage d'une langue étrangère), à la communication bilatérale (professeur/élève) et à l'acquisition du vocabulaire. Cette méthode privilégie l'accès direct à la langue et présente la langue comme elle est, sans traduction, que pour les niveaux plus avancés est acceptable. Mais là il faut faire

attention parce que le français n'est pas la langue maternelle des apprenants. Il faut donc, quand il est nécessaire, de faire recours à la langue maternelle des élèves ou au portugais pour qu'ils puissent mieux comprendre le français. Ici donc, il faut aussi considérer la méthode traditionnelle.

**La méthode audio-visuelle** – c'est une méthode très importante parce qu'on utilise simultanément l'image et le son. C'est une méthode qui englobe les diverses démarches : directe, orale, active, intégrative, imitative et répétitive. C'est donc une méthode très complète pour enseigner une langue étrangère. Le professeur doit profiter pour faire des exercices structuraux ou des exercices à trous, où les élèves doivent trouver la structure qui manque pour compléter la ou les phrases. Pour utiliser cette méthode, le professeur doit prendre en considération 3 plans très importants :

**Plan Méthodologique**, où il doit délimiter ce qu'il va enseigner, présenter graduellement les diverses expressions sociolinguistiques et tenir en considération la situation de communication ;

**Plan Pédagogique**, où l'enseignant doit faire sortir l'éducation de la perception auditive ;

**Plan Technique**, où le professeur doit utiliser l'image pour mieux faire comprendre aux élèves et l'enregistrement sonore pour authentifier la réalité étrange.

**La méthode communicative** : Si la méthode audio-visuelle est complète, la méthode communicative en est encore plus. Elle est l'ensemble de toutes les méthodes en mettant en évidence la participation active des élèves.

En utilisant ces méthodes, le professeur a toujours des objectifs à atteindre. S'il ne les a pas, il faut qu'il en ait. Ils doivent être bien définis pour qu'il sache quoi faire. Mais on peut demander quels objectifs. Ils sont définis en termes de l'objectif ou de la compétence à acquérir. Ainsi il y en a trois qu'on trouve les plus importants :

## **1- Objectifs Linguistiques :**

Dans cette compétence, entre la *grammaire explicite* (on donne la règle au début et on l'explique clairement) ; la *grammaire implicite* (on ne donne pas la règle, l'élève la découvre par lui-même) ; le *lexique* (qui renvoie au vocabulaire – les mots, les sens des mots, comment on les écrit, l'orthographe, etc., en utilisant des mots du français fondamental) ; la *phonétique* (la prononciation, l'accentuation, etc.).

On peut citer quelques exemples de la compétence linguistique : L'élève doit savoir conjuguer et distinguer les verbes en français, distinguer les articles partitifs, les articles définis et indéfinis, entre autres, pour pouvoir les employer correctement dans les phrases. Il faut donc qu'ils connaissent la grammaire.

## **2- Objectif Communicatif :**

Cette compétence exige que les apprenants comprennent les types de discours qui sont utilisés. Ils doivent connaître la situation de communication pour pouvoir savoir-faire la description ; l'argumentation ; la narration ; la critique, mais aussi savoir demander et donner l'information ; savoir donner une suggestion ; formuler une ou des demandes ; entre autres. L'apprenant doit, par exemple, au moins savoir saluer, faire des achats, demander et dire l'heure, demander et donner des renseignements, remercier, dire au revoir, etc.

## **3- Objectif sociolinguistique :**

Ici il faut savoir quel registre de langue il faut utiliser (si c'est un niveau haut ou standard, moyen ou populaire).

Dans cette compétence linguistique, le professeur doit faire connaître aux élèves les réalités socioculturelles mises en avant ; les valeurs socioculturelles propres à la société dont on apprend la langue ; les facteurs culturels qui facilitent la compréhension de la langue ; etc. L'apprenant doit donc savoir, par exemple, à quelle heure mange les français, où se trouve la tour Eiffel, entre autres.



Pour exécuter ces activités, on nécessite d'avoir des moyens possibles, comme par exemple le guide du professeur, le cahier d'exercices, les supports sonores (la radio, la cassette audio, le CD, le magnétophone) les supports visuels (la télévision, la cassette vidéo, le DVD, le magnétoscope, le rétroprojecteur, entre autres.). On a besoin également de montrer les aspects psychologiques des apprenants. C'est pour cela qu'on a dit avant, qu'il faut définir le public cible, les apprenants capverdiens dans ce cas. Par conséquent, il est aussi nécessaire étudier la réalité socioculturelle du Cap Vert, en choisissant langage le plus près possible de ces apprenants.

On doit aussi savoir choisir le manuel à utiliser, principalement les professeurs qui sans aucune formation pédagogique. Ils doivent avoir des matériels déjà mentionnés au-dessus et ils doivent aussi consulter les préfaces des manuels afin de savoir à quelle compétence linguistique ils vont donner plus d'importance quand ils feront leurs cours.

Il est aussi très important que la classe soit homogène - même niveau, même besoins - pour faciliter le travail du professeur et surtout pour faciliter l'apprentissage et la compréhension de la part des apprenants.

#### **Concernant la pédagogie à utiliser, il faut :**

Une ***pédagogie de réussite***, qui valorise la production, qui incite l'élève à participer et privilégie la communication interactive entre professeur/élève et entre élève/élève ;

Une ***pédagogie de l'échec*** où le professeur cherche la faute de l'élève pour la corriger ;

Une ***pédagogie de négociation*** où le professeur corriger la faute de l'élève en le tapant sur la main par exemple, ou alors en l'encourageant.

#### **Il est aussi important que**

- l'enseignant utilise un discours qui soit accessible aux apprenants et ne pas utiliser un langage trop technique, parce que les élèves peuvent ne pas comprendre. Mais cela n'interdit pas les élèves de connaître ces vocabulaires. À l'écrit, il faut faire attention à ce qu'on écrit. Il ne faut pas écrire n'emporte quoi ou n'emporte comment parce que les apprenants copient ce qu'ils voient ;

- l'enseignant propose aux élèves, en plus de l'exercice grammatical inhérent à toute classe de langue, des activités pédagogiques relativement diversifiées (jeux de rôle, travail sur des documents authentiques, productions écrites, etc.) qui, si c'est nécessaire, peuvent porter sur une composante ou une difficulté particulière de la langue cible. Pour les exercices, nous retiendrons les quatre grands types à savoir, **l'exercice de répétition** (qui fait appel à la mémorisation et à la correction phonétique), **l'exercice à trous** (très répandu en didactiques des langues, il porte sur en général sur phrases à compléter), **l'exercice structurel** (qui pour principe la réitération d'une même structure) et **l'exercice de reformulation** (qui permet de dire autrement ce qu'on veut dire ou ce qu'on nous a dit) ;

- les élèves soient exposés en contacts francophones en dehors du cadre scolaire (quasi inexistant pour la plupart d'entre eux) de façon à créer et multiplier les occasions de contact avec le français en milieu scolaire ou extrascolaire pour une meilleure assimilation de cette langue. Il est donc nécessaire un environnement francophone pour faciliter la lecture, les publications non scolaires, la vente des bandes dessinées ou les magazines, aux jeunes à bas prix, entre autres. À ce respect, les Centres Culturels, les Alliances Françaises tant qu'opérateurs privilégiés doivent réserver des moyens pour la réalisation de ces activités ;

- des clubs de français soient mis en place pour les écoles qui n'en disposent pas et créer d'activités (jeux, théâtre, karaoké, etc.) permettant aux élèves un contact régulier avec le français ;

- les élèves soient incités à écouter ou à regarder des émissions radiotélévisées en français (sur RFI ou TV5) ; par exemple, leur proposer de suivre une émission choisie d'avance et d'en faire un résumé ou un exposé ;

-le C. C.F. de Praia (un espace ouvert au public et diverses activités et manifestations y sont proposées, en plus des structures existantes telles que centre de documentation et d'information, une salle de projection, une médiathèque, une bibliothèque) invite les élèves à prendre part à ces activités et manifestations et surtout à profiter des structures du C.C.F.

Quand un professeur est devant un problème en classe, il est obligé de trouver des solutions à ces problèmes. Il peut, par exemple, demander aux élèves de chercher d'autres documents ou alors, il doit, lui-même, les chercher pour après travailler avec ses apprenants en classe. Il ne doit jamais laisser les apprenants avec des doutes. Même quand il manque de conditions, il faut qu'il cherche et qu'il trouve des moyens pour, au moins, répondre aux questions posées par ces apprenants. Il doit donc être créatif. Il doit organiser des activités culturelles pour attirer l'attention des apprenants en ce qui concerne la pratique de la langue française, en dehors des cours. Par exemple des concours de poésies, des chansons françaises, des pièces de théâtre, entre autres. C'est dans cette optique que nous pensons que tous les professeurs de français doivent avoir une formation. C'est plus facile pour un professeur formé de trouver des solutions aux problèmes que pour celui qui n'en a pas. Mais, lui tout seul, ne peut pas créer des conditions. C'est pourquoi on a lancé un appel à tous ceux qui sont en contact directement ou indirectement avec l'enseignement/apprentissage en général et l'enseignement/apprentissage de la langue française en particulier, et surtout ceux qui travaillent ou qui étudient dans les écoles secondaires de Praia, de réfléchir un peu sur le phénomène des transferts linguistiques parce qu'il existe et il pose des problèmes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

# CONCLUSION

L'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sous tous ses aspects, et pour que l'apprenant ait l'accès à la compétence linguistique et discursive, il exige de l'apprenant et de l'enseignant la prise de facteurs sociolinguistiques. L'apprentissage d'une langue, il est évident ne pouvant se faire sans interférences. Alors, il est important dans un premier temps de comprendre le « pourquoi » et le « comment » de ces interférences et ensuite d'y apporter des réponses claires et des solutions appropriées.

Ce n'est pas notre prétention, apporter les solutions clés à ce sujet. Notre objectif est que ces solutions didactiques et pédagogiques contribuent à l'amélioration effective de l'apprentissage du fle au Cap Vert. Mais nous n'excluons pas que d'autres propositions de solutions susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement / apprentissage aient aussi leur importance et doivent faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des enseignants et des apprenants.

Ainsi, nous avons voulu, dans ce travail, être le plus concret possible et nous avons au moins essayé de montrer, d'une façon claire, le phénomène des transferts linguistiques du portugais, du créole capverdien et de l'anglais dans la pratique du français chez les apprenants qui étudient le français aux écoles secondaires de Praia.

La problématique d'étude des langues dans une communauté linguistique est très complexe surtout dans les régions où on peut trouver plusieurs langues en contact et chacune avec son statut différent. Dans cet esprit, l'étude des différents aspects de la sociolinguistique constitue un des points très importants à prendre en considération pour maîtriser une langue, le français dans ce cas. C'est ainsi que nous avons voulu présenter, dans ce travail de recherche, une réflexion sur la situation de contact de langues à Praia tout en montrant l'évolution, le développement et la place de l'enseignement/apprentissage de la langue française dans cette ville.

Pour faire ce travail, des exemples sont donnés dans le but de témoigner ce que nous avons écrit. Nous avons montré des exemples de cours faits dans quelques écoles secondaires de Praia, où nous avons pu critiquer et donner des suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans ces écoles.

Nous avons aussi lancé un appel au Gouvernement parce que nous voulons que l'État aide l'enseignement du français. Pour cela il faut que les élèves aient des matériels nécessaires pour les cours de français, mais aussi qu'il ait des professeurs formés, compétents pour qu'ils pour l'enseignement de la langue française. Les professeurs doivent inciter les élèves à étudier cette langue. Ils doivent leur montrer l'importance de la langue française pour le Cap Vert. Par conséquent, nous lancerons un appel à tous ceux qui sont en contact avec la langue française, surtout les enseignants et étudiants, qu'ils réfléchissent un peu pour essayer d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français en ce qui concerne la prononciation et l'accentuation parce que sont des problèmes les plus graves qu'on trouve.

Ce travail a abordé la problématique du phénomène des transferts linguistiques chez les apprenants de Praia. On sait que ce phénomène existe, alors il faut que quelqu'un fasse quelque chose afin de le combattre ou au moins le diminuer. Ainsi, nous avons pu conclure que les élèves de ces écoles ont beaucoup de problèmes par rapport à l'apprentissage de la langue française. Ils ont donc des problèmes concernant principalement la phonétique, le lexique, la morphologie, la syntaxique, entre autres. Cela parce qu'ils sont relativement en contact avec 4 langues, mais ils sont plutôt en contact avec le portugais et le créole capverdien que le français. Ils pratiquent le français seulement à l'école, pendant les cours de français. Ils n'ont pas non plus des moyens suffisants exigés par l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure où les cours sont basés fondamentalement sur l'écrit puisqu'ils n'ont pas de supports pédagogiques comme les cassettes audio et vidéo ou alors un laboratoire de langue. Les élèves sont limités à écouter le professeur. Mais quand même des efforts sont faits dans le but d'améliorer l'enseignement / apprentissage du français et se concentre sur l'élève, sur l'amélioration de ses capacités en situation de communication. Soit pour continuer sa formation soit pour se lancer dans la vie professionnelle, toujours en est-il que, quelque soit la situation, l'élève doit être doté de capacités pour faire face ces situations. Maîtriser une ou plusieurs langues étrangères, le français dans ce cas, est plus qu'un atout, c'est une exigence de nos jours. Le français (avec ses différents objectifs) est inclus de nos jours dans plusieurs universités. Sur le plan professionnel, nombreux sont les sociétés et les organismes au Cap Vert qui exigent la maîtrise d'au moins deux langues étrangères (l'anglais et le français le plus souvent) et incitent leurs employés à participer à des sessions de formation et d'apprentissage en langue

étrangères (anglais et français). D'autre part, le Cap Vert de par sa situation géographique (voisin de pays francophones) et son statut (membre des Sommets de la Francophonie / adhésion à l'Agence intergouvernementale de la Francophonie, accorde une place privilégiée au français et à la coopération avec la France.

Puisque que ce travail n'est pas complet, il ne peut que montrer des pistes pour aider à résoudre les problèmes mentionnés. En le lisant, on comprendra certainement qu'il y a ce phénomène et on peut essayer de contribuer pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français.

Il serait bien que quelqu'un continue à réfléchir sur cette problématique et, postérieurement, continuer à développer des études sur ce thème, que nous trouvons très intéressant dans la mesure où il nous aide à réfléchir un peu sur l'enseignement /apprentissage de la langue française à Praia mais aussi au Cap-Vert d'une façon générale. Il nous incite, par ailleurs, à faire des efforts dans le but de découvrir des problèmes pour, en essayant de trouver des solutions, aider les apprenants aussi bien que les enseignants de la langue française.

# BIBLIOGRAPHIE

ABRIAL, Nicolas, *Lexique créole de Santiago-français*, Praia, Gráfica da Praia, 1996;

Africultures, Afriques Lusophones, musiques- cinéma- littérature, théâtre, danse, arts plastiques, la lettre des musiques et des arts africains Mensuel, 8<sup>e</sup> année, nouvelle série l'harmattan, n° 26, mars 2000;

ALMADA DUARTE, Dulce, *Bilinguismo ou Diglossia?* Spleen Edições, Praia, 1998 ;

ANDRADE, Elisa – Les îles du Cap Vert, de la découverte à l'indépendance (1460-1975), l'Harmattan, Paris, 1996 ;

BARBOSA, Jorge Morais, *Etudes de phonologie portugaise*, Bertrand (irmãos), Lda, Lisboa, 1965 ;

BAYLON, Christian, FABRE, Paul, Initiation à la linguistique, cours et applications corrigés, Nathan, Paris, 1990 ;

BESSE, H., PORQUIER, R., *Grammaire et didactique des langues, Langue et apprentissage des langue*, Hatier/Didier, 1991 ;

BOYER Henry, *Éléments de Sociolinguistique: langue, communication et société*, 2<sup>e</sup> Edition, Paris, 1991

CALVET Louis-Jean *La Sociolinguistique* ; Presse Universitaire de France, Paris, 1993 ;

CALVET Louis-Jean, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris, 1987 ;

CALVET Louis-Jean, *Les Politiques linguistiques*, Presses Universitaires de France – (PUF), février 1996 ;

- DABENE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Références, Hachette FLE, 1994;
- DALGALIAN, Gilbert, *Enfants Plurilingues, témoignages pour une éducation bilingue*, l'Harmattan, Paris, France 2000 ;
- Dictionnaire Culturel en langues françaises, Dictionnaires le Robert, Paris, 2005;
- Dicionário de Português – Francês, Dicionários Editora, Porto Editora; 1999;
- DUARTE Dulce, *Bilinguismo ou Diglossia?* Spleen – Edições, Praia, Cabo Verde, 1998;
- DUMOND Pierre, *Le Français la Langue Africaine*, Edition l'Harmattan, Paris, 1986 ;
- DURIZOT Paulette, *La Question du Créole en Guadeloupe*, l'Harmattan, Paris, 1996 ;
- FASOLD, Ralph, *the sociolinguistics of society*, Oxford, Blackwell, 1984;
- FERGUSON Ch.-A., *Diglossia*. Word, 15, 1989;
- FISHMAN J.-A., *Bilingualism with and without Diglossia with and without Bilingualism* Journal of Social Issue, n° 32, 1967;
- FISHMAN J.-A., *Sociolinguistique*, Paris, Nathan et Bruxelles, Labor, 1971 ;
- GAJO, Laurent, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe, langue et apprentissage des langues*, Editions Didier, 2001 ; ;
- GENOUVRIER, Emile, *Naître en français*, Larousse; Paris, 1986 ;
- GERMAIN Robert, *Grammaire Créole*, Editions l'Harmattan, Paris ; 1980 ;
- GOBARD, Henri, *L'aliénation linguistique, analyse tetraglossique*, Paris, Flammarion, 1976
- GROUX, Dominique, *L'apprentissage Précoce des langues : des enjeux à la pratique sociale*, 1996 ;



GUILLOU Michel et LITTARD Armand, *La Francophonie s'Éveille*, collection Mende en revenir LVII, série Batisseur d'Avenir 5, Berger Levraut, Paris,

HAGEGE, Claude, *L'enfant à deux langues*, Paris, Editions Odile Jacob, 1996 ;

HAGEGE, Claude, *La Structure des langues*, presse Universitaire de France, 1982 ;

HAMERS, J.-F., Blanc M., *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983

HAMERS, J.-F., *Interférence* in Moreau M.-L., *Sociolinguistique*, (Ed.) Mardaga 1997 ;

HANSE, J. ; Blampain, D., 4e Edition, *Nouveau dictionnaire des difficultés de la langue française*, De Boeck Dicolot

, Guy, 1996, "Les créoles. .... Marie-Louise et Georges Delarue

HAZAËL, Massieux, TENEZ, Marie Louise, et ROBILARD Didier, *Contact de Langues, Contact de Cultures*, eds Didier, Paris, 1996 ;

HOLEC, Henri, Centre de Recherche et d'Application Pédagogique en langues, Nancy, *Autonomie et Apprentissage des Langues Étrangères*, conseil de l'Europe, Projet Langue Vivante, 1979 ;

LABOV, William, *sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit, 1976

Le Français dans le Monde, dossier Tourisme, n° 309, mars-avril 2000 ;

Le Petit Larousse illustré, Paris, 1998;

Lei de Bases do Sistema Educativo n° 103/III/90 de Dezembro;

LOPES da SILVA, Baltazar – *O Dialecto crioulo de Cabo Verde*, Escritores dos países de Língua Portuguesa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1959;

MALGRANGE, B.; Ramis, PY., J., *Fonctions multisommables. Annales de l'institut Fourier, Grenoble*, 1992, disponible en <http://www.numdam.org/numdam-bin/>

MARQUILLO, Larry, *L'interprétation de l'erreur*, Cle International, 2003 ;

MARTINET, Jeanne, *de la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Presse Universitaire de France, Paris, 1974 ;

MARTINEZ, Pierre, *La Didactiques des Langues Etrangères*, Presse Universitaire de France, 1996 ;

MIRA MATEUS, Maria Helena, *Aspectos da fonologia Portuguesa*, Instituto Nacional de Investigação, Lisboa, 1982;

MOESCHLER, Jacques, AUCHLIN, Antoine, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Armand Colin/HER, 1997 ;

MOREAU, Marie-Louise, *Sociolinguistique, Concepts de Bases*, Editions Flammarion; 2e éd, 1998 ;

OVERBEKE, Maurice van, *Introduction au problème du bilinguisme*, Editions LABOR/Nathan, 1972 ;

PORCHET, Louis, GROUX, Dominique, *L'apprentissage Précoce des langues*, Presse Universitaire de France, Paris, 1998;

RAYMOND. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique.*, Edition Didier, 2<sup>e</sup> tirage, Librairie Marcel Didier, Paris 1971 ;

SAUSSURE, Ferdinand, *Curso de Linguística Geral*, Publicações Don Quixote, Lisboa, 1999;

SELINKER, L., «*Interlanguage*», *International Review of Applied Linguistics*, Vol. X, n°3, 1972;

SERRALHEIRO, A.— *A Geologia da Ilha de Santiago*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1976;

DESHAYS Elisabeth, *l'Enfant Bilingue*, Edition Robert Laffont, SA, Paris, 1989 ;

STEWART, William, *An Outline of Linguistic Typology for Describing Multilingualism, study on the Role of Second Languages in Asia, Africa and Latin America*, Whashington, 1962;

VEIGA, Manuel, *Le créole du Cap-Vert, Étude grammaticale descriptive et contrastive*. Paris/ Praia: Karthala/ Instituto de Promoção Cultural, 2000;

VEIGA, Manuel – *O caboverdiano em 45 lições*, INIC (Instituto Nacional da Investigação e Cultura), Praia, 2002;

VEIGA, Manuel, *Diskrison strutural di lingua kabuverdianu*, Institutu Kabuverdianu di Livru, Praia, 1982;

VEIGA, Manuel, *O crioulo de Cabo Verde, Introdução à gramática*, Mindelo: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, Instituto Nacional da Cultura, 1995-1996;

WEINRICH, Uriel, *Languages in contact*, La Haye, New York, 1953.

## **ANNEXES**

ANNEXE I :

PROTOCOLE D'ENQUÊTE DESTINÉ AUX PROFESSEURS

ANNEXE II :

PROTOCOLE D'ENQUÊTE DESTINÉ AUX ÉLÈVES

ANNEXE III :

MODELE D'INTERVIEW DESTINÉ AUX PROFESSEURS

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE :.....</b>	<b>4</b>
<b>PRÉSENTATION DU THÈME, ABORDAGE THÉORIQUE ET ASPECTS GÉNÉRAUX DE LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE À PRAIA.....</b>	<b>4</b>
1. PRÉSENTATION DU THÈME .....	4
2. ABORDAGE THÉORIQUE .....	5
3. LOCALISATION DE PRAIA DANS LE CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE DU CAP- VERT .....	8
4. LES ASPECTS SOCIOCULTURELS ET SOCIOLINGUISTIQUES À PRAIA ...	9
5. LES LANGUES EN CONTACT ET LEURS STATUTS .....	14
5.1. La Langue Maternelle.....	15
5.2. La Langue Officielle.....	16
5.3. Les Langues Étrangères .....	18
6. LES DOMAINES D’EMPLOI DES LANGUES .....	20
<b>DEUXIÈME PARTIE : .....</b>	<b>22</b>
<b>L’ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À PRAIA.....</b>	<b>22</b>
1. HISTORIQUE : EXEMPLE D’UNE ÉCOLE.....	23
1.1. Le Lycée Domingos Ramos .....	23
2. SITUATION ACTUELLE : EXEMPLE DE DEUX ÉCOLES.....	24
2.1. Le Lycée Domingos Ramos .....	24
2.2. L’École Secondaire de Palmarejo.....	26
3. LES MOYENS PÉDAGOGIQUES UTILISÉS .....	26
4. L’ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS QUELQUES ÉCOLES SECONDAIRES DE PRAIA : DESCRIPTION ET ANALYSE.....	28
4.1. Description d’un modèle de cours .....	30
4.2. Analyse et commentaire.....	36
<b>TROISIÈME PARTIE : .....</b>	<b>38</b>
<b>LES PHENOMENES D’INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE DANS L’ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À PRAIA.....</b>	<b>38</b>
1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES .....	39



2. DÉFINITIONS .....	39
2.1. Les Emprunts .....	39
2.2. Les Interférences .....	41
2.3. L'Alternance codique .....	46
3. ENQUETES .....	47
3.1. Questionnaire destiné aux élèves.....	48
3.2. Questionnaire destiné aux professeurs.....	56
3.3. Interviews .....	59
4. TYPOLOGIE DES INTERFERENCES.....	60
4.1. Interférences linguistiques au niveau phonétique.....	61
4.2. Interférences linguistiques au niveau syntaxique .....	69
4.3. Interférences linguistiques au niveau lexical.....	76
4.4. Interférences linguistiques au niveau morphologique.....	77
4.5. Interférences linguistiques au niveau sémantique.....	80
4.6. Interférences linguistiques au niveau socioculturel .....	80
5. ORIGINES DES PHÉNOMÈNES D' INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES ....	81
6. PERSPECTIVES ET ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES .....	84
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>92</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>95</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>100</b>